

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NATASCHA SOKOLOVICZ

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES(AS) DE SÃO JOSÉ
DOS PINHAIS: INFLUÊNCIAS E SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO
DOCENTE

CURITIBA
2015

NATASCHA SOKOLOVICZ

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES(AS) DE SÃO JOSÉ
DOS PINHAIS: INFLUÊNCIAS E SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO
DOCENTE

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa
de Pós-Graduação em Educação, Setor Educação, Linha
de pesquisa Cultura, Escola, Ensino da Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra. Regina Cely de Campos
Hagemeyer

CURITIBA
2015

Catalogação na publicação
Marilyn Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Sokolovitz, Natascha

Narrativas (auto) biográficas de professores (as) de São José dos
Pinhais: influências e sentidos na construção da profissão docente /
Natascha Sokolovitz – Curitiba, 2015.
284 f.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

1. Memória autobiográfica. 2. Prática de ensino - Pesquisa. 3.
Professores – Formação. I. Título.


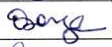

CDD 371.12



PARECER

Defesa de Dissertação de Natascha Sokolovicz para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Regina Cely de Campos Hagemeyer, Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES(AS) DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: INFLUÊNCIAS E SENTIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Regina Cely de Campos Hagemeyer		Aprovada
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Marília Andrade Torales Campos		Aprovada

Curitiba, 23 de março de 2015.



Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico este trabalho a meu avó, Antonio Sokolovicz, que, através de sua forma de ver e viver a vida, deixou o legado de traçar com integridade, sabedoria e dedicação as próximas linhas dessa história.

AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer é o tempo de reconhecer que sua trajetória se constitui na bagunça deliciosa da vida, entre encontros e desencontros, através de investimentos ou renúncias, por meio de sonhos, coragem e esperança. Entrelaçado a cada pessoa a sua volta.

Dessa forma é imprescindível agradecer, primeiramente, aos professores e professoras participantes da pesquisa, que repartiram, além de suas histórias, sua forma de ver e compreender o mundo. Fortalecendo minha admiração àqueles que se dedicam à prática docente.

Agradeço carinhosamente a minha orientadora, professora Regina Cely de Campos Hagemeyer, que com muita paciência, dedicação e apoio foi guiando meus passos nesse percurso formativo.

Agradeço a toda minha família que sempre dispuseram de amor, carinho, incentivo e paciência em todas as fases da minha caminhada. Especialmente a minha mãe Roseli, exemplo de mulher e mãe, que me ensinou a acreditar na bondade e em minha própria força. A meu pai Adelar, que mesmo distante, está sempre ao meu lado, me ensinando a persistir. A meu marido Caio, meu sol, que apoia e impulsiona meu crescimento e me acolhe nos momentos de angústia. A meus irmãos queridos Guilherme e Willian, os quais me colocam na linha quando necessário.

Agradeço também aos professores Elizeu Clementino de Souza e Marília Andrade Torales Campos, que prontamente aceitaram o convite para participarem da banca de defesa, transformando esse espaço em um momento de aprendizagens significativas.

Aos meus professores e colegas de mestrado, especialmente ao professor Geraldo Balduino Horn, que com seus questionamentos, estimulou a reflexão constante sobre o fazer da pesquisa. À professora Cristina Carta Cardoso de Medeiros, com quem aprendi uma nova forma de compreender o mundo e a educação.

Agradeço aos professores, equipe pedagógica e direção do Colégio Estadual São Cristóvão, os quais apoiaram a produção deste trabalho e possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa em seu espaço físico.

Agradeço aos professores da escola pública, que antes de mim vieram galgando e lutando por uma formação docente continuada e de qualidade, o que atualmente garantiu meu afastamento das atividades escolares para me dedicar ao mestrado.

Agradeço a CAPES, pela bolsa de estudos a qual foi de grande valia para a elaboração deste trabalho.

Agradeço às amigas queridas e professoras Daniela, Ângela, Flávia e Paula, companheiras de jornada, e aos meus alunos, os quais me motivam a sempre continuar aprendendo.

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

Walter Benjamin

RESUMO

Essa dissertação, inscrita no âmbito das pesquisas (auto)biográficas, é direcionada à problemática do trabalho docente na contemporaneidade, abordada a partir das perspectivas dos professores(as) sobre seus percursos pessoais e profissionais em correlação com a docência. Como objetivo geral, propõe-se analisar, nas narrativas de vida de seis professores(as) atuantes no Ensino Fundamental II, da rede estadual de educação do Paraná, do município de São José dos Pinhais, os processos que influenciam a constituição docente, considerando o contexto social, cultural e pedagógico de suas trajetórias e formação. Optou-se pela abordagem qualitativa, relacionada à pesquisa (auto)biográfica em educação, desenvolvida através de um curso de extensão, realizado no ano de 2013, no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. O referencial teórico-metodológico da investigação foi selecionado com base em pesquisadores dos processos relativos à narrativa de vida e à formação docente, como Connelly e Clandinin (1995), Josso (1999, 2007, 2010), Marcelo Garcia (1992, 1999, 2009, 2010), Nóvoa (1988, 1992, 1995, 2002, 2007), Pineau (1988, 2006, 2012), Shulman (1986, 1989, 2005) e Souza (2002, 2004, 2005, 2006, 2008, 2012, 2014). A elaboração e desenvolvimento do curso foram inspirados nos trabalhos na forma de Ateliês Biográficos de Projeto propostos por Delory-Momberger (2006, 2012), com adaptações dos processos da pesquisa-formação, à realidade específica e necessidades dos(as) professores(as) envolvidos. Consideram-se as narrativas de vida (auto)biográficas, os materiais produzidos nas atividades mobilizadoras realizadas, sendo que, ao final do curso, os(as) professores(as) participantes responderam a um questionário avaliativo-reflexivo sobre o processo vivido. No entrecruzamento das narrativas (auto)biográficas dos(as) docentes emergiram três unidades de análise: Marcas da Identidade Docente: O *ser professor*; Trajetórias Pessoais; e Desenvolvimento Profissional Docente. Destaca-se como preponderante, a influência das experiências pessoais e profissionais vividas em diferentes contextos histórico-sociais para a constituição da docência. Os resultados obtidos demarcam, assim, que as histórias de vida dos(as) professores(as) influenciam significativamente na escolha e desenvolvimento profissional, e incidem sobre as concepções, atitudes e práticas docentes. Evidencia-se aí, o potencial da abordagem biográfica, como metodologia que, ao possibilitar o processo narrativo e reflexivo sobre as trajetórias de vida, contribui para ampliar a compreensão dos limites e possibilidades dos processos de atuação e formação docente no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica; Ser professor; Identidade docente; Formação docente.

ABSTRACT

This thesis, registered within the scope of (auto)biographical research, is directed to the problematic of the teaching work on present day, addressed from teacher(s)' perspective regarding their personal and professional trajectory in correlation with the faculty. As a general goal, it is proposed to analyze, through life narratives of six teachers from Elementary School II, from Paraná's public education system, from the city of São José dos Pinhais, the processes which influence the teacher formation, considering the social, cultural and educational context of their trajectories and formation. The qualitative approach was chosen, related to the (auto) biographical research in education, developed through an extension course, held in 2013, in the Federal University of Paraná's Education Department. The investigation's theoretical-methodological reference was selected based on researchers of the processes related to life narrative and teacher formation, such as Connelly and Clandinin (1995), Josso (1999, 2007, 2010), Marcelo Garcia (1992, 1999, 2009, 2010), Nóvoa (1988, 1992, 1995, 2002, 2007), Pineau (1988, 2006, 2012), Shulman (1986, 1989, 2005) and Souza (2002, 2004, 2005, 2006, 2008, 2012, 2014). The course's preparation and development were inspired in the works as Project's Biographical Workshops proposed by Delory-Momberger (2006, 2012), with adaptations from research-formation processes, to specific reality and needs of the teachers involved. Also considered are (auto) biographical life narratives, the materials produced in the mobilizing activities performed, given that, by the end of the course, teachers who participated answered to an evaluative-reflective questionnaire regarding the process experienced. In the cross of teacher's (auto) biographical narratives, three analysis units emerged: Imprints of Teacher Identity: *Being a teacher*; Personal Trajectories; and Teacher's Professional Development. It is stressed as commanding, the influence of personal and professional experiences lived within different historical-social contexts for teacher formation. The results obtained thus delimit that teacher's life stories have a significant influence on the choice and professional development, and affects teacher views, attitudes and practices. It is then evidenced the potential of the biographical approach, as methodology which, by enabling the narrative and reflective process regarding life trajectories, contributes for the magnification of the comprehension of limits and possibilities of the same teaching and formation processes within the contemporary context.

Keywords: (Auto) biographical research; Being a teacher; Teacher Identity; Teacher Formation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- SISTEMATIZAÇÃO DO COMPLEXO DE RELAÇÕES DO INDIVÍDUO EM SUA CONSTITUIÇÃO.....	66
FIGURA 2- TABELA DE VENCIMENTOS DOS PROFESSORES.....	104
FIGURA 3 – UNIDADE DE ANÁLISE TEMÁTICA 1.....	166
FIGURA 4 - MANDALA ELABORADA PELA PROFESSORA LAURA, SIMBOLIZANDO A PROFISSÃO DOCENTE.....	175
FIGURA 5- UNIDADE DE ANÁLISE TEMÁTICA 2	176
FIGURA 6 -UNIDADE DE ANÁLISE TEMÁTICA 3	187

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TEMÁTICAS OU FOCO DAS PESQUISAS COM HISTÓRIA DE VIDA E/OU BIOGRAFIA REALIZADAS COM PROFESSORES DE 2003 A 2013.	75
TABELA 2- MÉTODOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS DAS PESQUISA COM HISTÓRIA DE VIDA E/OU BIOGRAFIA REALIZADAS COM PROFESSORES - 2003 a 2013.....	76
TABELA 3 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO “CURSO NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS, CONSTITUINDO-SE PROFESSOR”.....	86
TABELA 4 - PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS E CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	92
TABELA 5 - TEMPOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	95
TABELA 6 - UNIDADES DE ANÁLISE TEMÁTICA.....	99
TABELA 7 - PERFIL BIOGRÁFICO DO GRUPO DE PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA EM 2013	106
TABELA 8 - TEMÁTICAS E INDICADORES DE ANÁLISE.....	165
TABELA 9 - SISTEMATIZAÇÃO DE PALAVRAS SOBRE SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA	168
TABELA 10 - SIGNIFICADO DE <i>SER PROFESSOR</i> PARA OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	170
TABELA 11 - ANO DE NASCIMENTO DOS PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DEMARCAÇÕES HISTÓRICO CONTEXTUAIS DA PROFISSÃO DOCENTE: CONFORMAÇÃO E INFLUÊNCIAS NA ATUALIDADE	21
1.1 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DO TEMPO	21
1.1.1 Necessidades sociais e contextuais da educação: escolas normais e cursos de nível superior para a formação de professores(as).....	26
1.1.2 Propostas críticas e rejeição à racionalidade técnica: novos propósitos para a formação docente	31
1.1.3 Aprendizagens do movimento sindical docente: a busca de novos caminhos diante dos processos da globalização neoliberal.....	34
1.1.4 Formação e atuação docente na escola contemporânea.....	37
1.2 CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: CONHECIMENTOS, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	40
1.2.1 Desenvolvimento profissional docente	44
1.3 PERSPECTIVAS E CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DA IDENTIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE E DO SUJEITO PROFESSOR	47
2 PESQUISA E FORMAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS DE VIDA: CONTEXTOS, PERCURSOS E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	56
2.1 TRAJETÓRIAS DOCENTES: CAMINHO DE PESQUISA E FORMAÇÃO.....	59
2.2 PERSPECTIVAS DA PESQUISA BIOGRÁFICA.....	61
2.3 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	65
2.3.1 As histórias de vida em formação	69
2.4 TENDÊNCIAS E INFLUÊNCIAS NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO BRASIL	71
2.4.1 Estudo exploratório: o interesse científico sobre histórias de vida e (auto)biografias de professores	73
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: OPÇÕES, POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA	78

3.1 NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO PESQUISA E FORMAÇÃO: ATELIEIS BIOGRÁFICOS DE PROJETO	80
3.2 CONFIGURAÇÃO, PROPOSTA E FASES DE REALIZAÇÃO DO CURSO	85
3.3 OS PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES: IMPRESSÕES, APRENDIZAGENS E REFLEXÕES	88
3.4 PRODUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA.....	90
3.5 OPÇÕES TEÓRICAS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	93
4 ENTRECRUZANDO OLHARES: ANÁLISES DAS (AUTO)BIOGRAFIAS DOCENTES	101
4.1 O GRUPO DE PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA	103
4.2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DOCENTES	107
4.2.1 Professor José	107
4.2.2 Professor Gabriel	118
4.2.3 Professora Laura	125
4.2.4 Professora Camila	134
4.2.5 Professora Terezinha	150
4.2.6 Professora Emili	157
4.3 ONDE OS CAMINHOS SE CRUZAM.....	157
4.3.1 Marcas da Identidade Docente: o <i>ser professor</i>	166
4.3.2 Trajetórias pessoais	176
4.3.2.1 Reminiscências da infância, da família e do contexto sociocultural: influências e contradições da profissão	177
4.3.2.2 Escolarização e Produção de Sentidos: pertencimento, referencias, prazer e acolhimento.....	184
4.3.3 Desenvolvimento Profissional Docente	187
4.3.3.1 A formação inicial e a busca da formação continuada	188
4.3.3.2 O “choque do real” e a realidade da constituição da docência: compreensões, saberes e práticas.....	192
4.3.3.3 As mediações pedagógicas e os modelos de ser aluno: o pensar e agir docente na escola contemporânea.	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS.....	209
APÊNDICES	227
ANEXOS	233

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se inscreve no âmbito das pesquisas (auto)biográficas, notadamente para aquelas direcionadas à compreensão da constituição da docência enquanto processo identitário, tendo em vista o protagonismo desses agentes na educação formal. Trata-se de uma investigação sobre a problemática do trabalho docente, abordada a partir das perspectivas dos(as) professores(as) sobre seus percursos pessoais e profissionais em correlação com sua formação e atuação na escola contemporânea.

Como docente e pedagoga, que completa dez anos de experiência de trabalho na educação, atuamos em diferentes níveis de ensino. Desenvolvendo trabalhos como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, de forma paralela à coordenação pedagógica das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O compartilhamento de processos formativos e práticas, aliados à observação constante das manifestações presentes nas formas como os professores(as) exerciam sua profissão, entrelaçadas ao desenvolvimento de suas trajetórias profissionais e pessoais estimularam o interesse e indagações que contribuíram para definir os caminhos e as opções metodológicas desta pesquisa.

Esses dez anos oportunizaram experienciar ao mesmo tempo, as dificuldades e prazeres da prática docente, o que contribuiu para fortalecer o compromisso com o ensino e com a educação pública, aceitar os desafios da complexidade dos processos educacionais, bem como perceber as fragilidades da própria formação e a necessidade de buscar e desenvolver novos saberes.

Gradativamente foi possível, nessa trajetória, constatar que, conhecer os alunos, a realidade na qual vivem, suas motivações e formas de pensar e agir, têm levado a um trabalho docente mais qualificado, no sentido da proposição de atividades pedagógicas mais significativas e bem sucedidas.

Por outro lado, em contra turno, como coordenadora pedagógica de escolas estaduais junto a professores, alunos e comunidade, tentava descobrir o que efetivamente era o trabalho do pedagogo e como fazê-lo diante das várias

demandas do cotidiano escolar. Diferente da experiência como professora, essa função trouxe, cada vez mais, sentimentos de inadequação e de incompletude.

Ao contemplar os professores com os quais trabalhava, as indagações e angústias foram transformando-se em desejo por compreender as motivações, expectativas, contradições, opções conceituais e significados construídos na profissão docente. Essas percepções foram, gradativamente, constituindo-se em questionamentos sobre a maneira como esses processos vêm orientando as práticas pedagógicas

As experiências profissionais expostas originaram muitas reflexões e novos questionamentos: Que fatos da vida pessoal e profissional colaboram para a construção do *ser professor*? Que sentido atribui às primeiras experiências docentes? Que momentos do percurso formativo são considerados significantes e por quê? Como esses professores interpretam seus anos de escolarização e quais as influências desse período em seu trabalho atualmente? Quais semelhanças e diferenças podem ser identificadas nas histórias individuais de professores, e, principalmente quais suas implicações na condução do trabalho coletivo?

A possibilidade de estudar essas questões veio com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, que demarcou um período de aprofundamento de temas sobre o campo educacional escolar. No retorno à universidade, os estudos, especialmente no que se refere à formação e prática docente, propiciaram o acesso ao conhecimento científico sobre as interferências na conformação da docência, induzindo, naturalmente, à pesquisa e ao diálogo com pesquisadores e professores que compartilharam do mesmo interesse e preocupação com a qualidade do ensino e da formação de quem o conduz no país.

Dessa forma, os estudos iniciais das possibilidades da pesquisa sobre a constituição da profissão docente, a partir da (auto)biografia, foram profícuos e levaram à proposta da presente pesquisa, que parte do pressuposto de que a história de vida, ao incluir aspectos pessoais e profissionais é carregada de singularidades que direcionam as escolhas epistemológicas e metodológicas que constroem a profissionalidade docente.

Levando em conta as novas necessidades da profissão docente, esta investigação propõe a busca de uma compreensão mais aprofundada sobre quem é o docente na escola pública de São José dos Pinhais, que trabalha no Ensino Fundamental II, para que, através de sua trajetória de vida, das percepções que tem

do meio social, de seus processos formativos, de suas experiências, se possa caracterizar como tem construído o professor que é.

Essa decisão levou a buscar formas de apreensão dos aspectos que constituem a docência no contexto de trabalho da escola pública, a partir de (auto)biografias de professores(as). As aproximações a docentes de um âmbito escolar já conhecido, nos levou a propor um *evento formativo*, na forma de um curso de extensão, no qual atuamos como mediadora. A partir das observações, percepções e análises de cunho (auto)biográfico, ocorridas durante as atividades propostas, foi possível encontrar nas narrativas de vida apresentadas, identificações com nossa própria história profissional e pessoal.

Desde o início desse processo, nossas impressões e dos participantes do curso foram positivas, observando-se um engajamento dos professores(as) que repartiam ali, além de suas histórias, seus saberes, conhecimentos, medos e motivações, uma construção colaborativa, dialógica e intersubjetiva. Ao final da trajetória do curso, que será relatado no item referente à metodologia, permaneceram seis professores(as) do Ensino fundamental II, integrando a proposta da presente pesquisa.

As transformações do contexto contemporâneo em todas as áreas da vida humana interferem em mudanças sociais e culturais e, conseqüentemente, na educação escolar.

Nesse cenário atualmente se enaltece as fragilidades da escola pública brasileira, através de discursos comumente acompanhados, implícita ou explicitamente, da culpabilização dos docentes pelo quadro preocupante das defasagens do ensino na escola básica. Essa situação é agravada quando acontece a divulgação dos resultados dos exames nacionais sobre o ensino. Sobre o professor são depositadas expectativas diversas e contrastantes, que desconsideram as efetivas condições de trabalho, além da complexificação do meio social e cultural no âmbito da escola contemporânea.

Este panorama do ensino escolar brasileiro, relacionado à desvalorização da carreira profissional dos professores, tem levado ao esvaziamento dos cursos de formação, e à desistência de muitos(as) jovens estudantes ao ingresso na profissão docente. A preocupação pública, política e acadêmica com os professores vêm agregada à compreensão de seu protagonismo no ensino, sendo um agente indispensável para a mudança.

Nessa perspectiva, conhecer os sujeitos professores e suas trajetórias, tende a auxiliar na obtenção de elementos de análise sobre a construção de caminhos que garantam um desenvolvimento profissional e possam qualificar a profissão a qual exercem ou virão a exercer.

Diante das questões que caracterizam a escola e a profissão docente na contemporaneidade, o problema desta investigação propõe analisar os processos de constituição da docência, considerando, nas (auto)biografias dos professores, os aspectos sociais, culturais e pedagógicos da sua formação e atuação, através de uma pesquisa formação, desenvolvida a partir da metodologia (auto)biográfica para identificar elementos que limitam ou contribuem no processo de construção da profissão e da identidade docente.

De forma mais específica e detalhada, o objetivo geral fica assim formulado:

- Analisar as narrativas de vida de seis professores(as) que atuam no Ensino Fundamental II, da rede estadual de educação do Paraná, no município de São José dos Pinhais, para compreender os aspectos pessoais e profissionais que fundamentam e mobilizam sua prática pedagógica, buscando identificar de que forma, os elementos evidenciados em suas narrativas, contribuem para a construção da profissão e identidade docente na escola contemporânea, por meio da utilização da metodologia (auto)biográfica de investigação.

Almejando dar maior concretude a essa proposição de forma mais detalhada e ampla, os objetivos específicos assim foram propostos:

- Caracterizar nas narrativas de vida dos(as) professores(as) que participaram da pesquisa, os aspectos pessoais, acadêmicos, e profissionais significantes para a construção da docência.
- Analisar as concepções sobre o trabalho docente, presentes nas trajetórias (auto)biográficas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, relacionando-as à construção da identidade profissional desses(as) professores(as).
- Observar os significados atribuídos à formação e experiências docentes, relacionadas às necessidades da escola básica diante do contexto contemporâneo.

Intentando contemplar a situação problema apresentada e buscando atingir os objetivos colocados, optou-se pela abordagem qualitativa e pela pesquisa (auto)biográfica em educação. O caminho metodológico configurou-se através do curso de extensão, já inicialmente anunciado, inspirado nos Ateliês Biográficos de Projeto conforme propostos por Delory-Momberger (2006), momento no qual foram propiciadas discussões e reflexões que fundamentaram as escritas (auto)biográficas dos(as) professores(as) envolvidos.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Demarcações Histórico Contextuais da Profissão Docente: Conformação e Influências na Atualidade*, propõe demarcar alguns pressupostos e demandas sociais sobre o ensino e, conseqüentemente, sobre a constituição do trabalho docente. Aborda-se esse processo de construção da profissão docente, a partir de aspectos preponderantes da análise realizada, e considerando as influências das mudanças nas várias áreas do conhecimento e da vida humana, das quais decorrem novas incumbências para a escola e para os professores, considerando nos processos que desenvolvem, as contradições dos novos contextos sociais e culturais contemporâneos.

O segundo capítulo, *Pesquisa e Formação a Partir das Narrativas de Vida: Contextos, Percursos e Opções Teórico-Metodológicas*, busca configurar o campo das pesquisas biográficas e sua utilidade a esta investigação, bem como caracterizar as escolhas teórico-metodológicas daí decorrentes. Esse breve percurso proporcionou a compreensão de que o desejo social e acadêmico por conhecer quem são e o que dizem os professores não aconteceu de forma abrupta ou isolada, fazendo parte de um movimento cultural e científico mais amplo que se volta para a subjetividade e o significado das ações humanas.

O capítulo *Caminhos Metodológicos: Opções, Possibilidades e Limites de uma Perspectiva (Auto)Biográfica*, dedicado ao processo metodológico, procurou marcar os parâmetros e os fundamentos da opção pela pesquisa (auto)biográfica incorporada em um processo formativo. Situa-se os sujeitos participantes da investigação, e caracteriza-se a metodologia utilizada, a forma de produção do corpus da pesquisa, possibilidades e limitações do material biográfico e os referenciais de análise desses dados.

O último capítulo propõe a integração dos pressupostos teóricos e metodológicos com as (auto)biografias docentes com vistas à análise da pesquisa,

considerando as singularidades que marcam as trajetórias de vida dos(as) professores(as) participantes. Este capítulo intitulado: *Entrecruzando olhares: análises das narrativas docentes*, como proposta de análise, buscou mediar a história individual com a história social (FERRAROTTI, 1991). Assim, o material produzido não foi utilizado para simples encontro com outras teorias ou como modelo de exemplificação, mas intentou contribuir para a ampliação das perspectivas sobre o trabalho docente, revelando continuidades, rupturas e diferenças, bem como as possibilidades de ação que esses elementos proporcionam.

As considerações finais do trabalho delineiam um novo recomeço que direciona à necessidade de compreender a construção docente em seus múltiplos espaços formativos. Nesse sentido, o *tornar-se professor* simboliza um processo contínuo que engendra suas primeiras marcas identitárias a partir do contexto familiar, escolar, social e cultural. Os resultados obtidos demarcam, assim, que as histórias de vida dos professores influenciam significativamente na escolha e desenvolvimento profissional, e incidem sobre as concepções, atitudes e práticas docentes.

As ponderações decorrentes desses elementos direcionam para a responsabilidade da formação inicial e continuada, enquanto espaço de mediação e reflexão sobre os saberes anteriormente construídos, para que, no processo de constituição da profissão docente, seja possível uma reconfiguração que respeite e entrecruze as experiências dos futuros professores, a formação teórica e a realidade educacional.

Diante dos elementos que permitem observar os significados atribuídos à formação e experiências docentes, relacionadas às demandas da escola básica diante do contexto contemporâneo, aponta-se a necessidade de transformações compreensivas sobre o objetivo da educação e sobre os alunos com quem se trabalha. Evidencia-se aí, o potencial da abordagem biográfica, como metodologia que, ao possibilitar o processo narrativo e reflexivo sobre as trajetórias de vida, contribui para ampliar a compreensão dos limites e possibilidades dos processos de atuação e formação docente no contexto contemporâneo.

Ao considerar o posicionamento dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, pôde-se identificar seu engajamento tanto nas atividades do curso de formação, quanto no seu compromisso pedagógico e social com o fazer docente, onde observou-se a manutenção de um vínculo positivo com sua profissão,

buscando proporcionar, a partir de seus valores, concepções e saberes, um ensino de qualidade.

Esse compromisso pedagógico e social pode configurar-se em um meio de aproximação com os professores, propiciando o repensar da formação e a prática docente, reconfigurando, assim, o *ser professor*.

Ao considerar as reflexões estabelecidas, pôde-se confirmar as possibilidades formativas do trabalho com narrativas de vida relacionadas a prática docente, como um caminho profícuo para um trabalho pedagógico-formativo.

1 DEMARCAÇÕES HISTÓRICO CONTEXTUAIS DA PROFISSÃO DOCENTE: CONFORMAÇÃO E INFLUÊNCIAS NA ATUALIDADE

Neste capítulo inicial, aborda-se o processo de constituição histórico-contextual da profissão docente. Essa opção visa situar os aspectos preponderantes necessários à pesquisa realizada, com o intuito de identificar alguns pressupostos e demandas sociais sobre o ensino e, conseqüentemente, sobre a conformação do trabalho docente na educação escolar brasileira.

Estas demarcações históricas, sociais e culturais da profissão docente apontam para temáticas extremamente amplas e perpassam, simultaneamente, várias questões ligadas à escola, desde a percepção de sua necessidade até a sua institucionalização. Considera-se, neste sentido, que as trajetórias docentes se constroem no jogo de interesses e de forças sociais e culturais, nas quais os professores, como sujeitos desse contexto, vivem, são formados e realizam suas práticas. Propõe-se desta forma, abordar os processos de construção e evolução da profissão docente, considerando que essa evolução não se deu de forma linear, mas permeada por historicidade repleta de avanços, retrocessos e conflitos (NÓVOA, 1995).

Cabe ainda considerar as influências das mudanças contextuais presentes nas várias áreas do conhecimento e da vida humana na contemporaneidade, onde se têm gerado processos dos quais decorrem incumbências à escola e aos professores instigando-os a desenvolver sua profissão, considerando as necessidades e atuais interesses dos estudantes que vivem em um novo cenário social e cultural.

1.1 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DO TEMPO

Retomando os aspectos que influenciaram a profissão docente nos percursos da história, pode-se verificar, através das impressões sobre as formas de exercê-la, que foram cobrados dos professores papéis diversos, por vezes impostos, que os

levaram a responder a necessidades sociais, políticas e culturais específicos de cada contexto histórico.

A esse respeito António Nóvoa, baseado nos trabalhos de Hutmacher (1981), assim se expressa:

A gênese e o desenvolvimento do modelo escolar constituem um longo processo, produzido num jogo complexo de relações sociais e de mudanças de representações e de orientações normativas com respeito ao mundo e aos homens, que os historiadores-sociólogos apenas começam a elucidar (NÓVOA, 1991, p. 112).

Uma das principais influências na conformação da educação formal no Brasil foi a da colonização europeia que trouxe para o ensino escolar a metodologia escolástica, produzida pela igreja na Idade Média, e que possuía em seus fundamentos a ideia da transmissão dos conhecimentos científicos tradicionais, com forte acento na memorização, na oratória e na moral religiosa.

Nessa concepção, o mestre era o centro do processo educativo e dos métodos de ensino, que sob seu domínio constituíam a verdade sobre o conhecimento, as condutas e procedimentos na educação formal. Para Almeida (1999), a profissão docente foi traçada nesse período, como vocação e sacerdócio, missão e poder sobre o conhecimento, o que influenciou condutas e procedimentos que marcaram a função docente através do tempo.

Constata-se, nesta perspectiva, que a função primeira da escola foi a de garantir a perpetuação do tipo de conhecimentos e procedimentos adotados na escolástica para a formação das elites da era feudal e do clero, as quais persistem na educação escolar brasileira de formas, diversas ainda hoje.

No âmbito da visão científica empírica no século XVI e XVII, a rejeição aos moldes tradicionais deste ensino de cunho humanista caracterizou o período que alguns autores denominam como *modernidade*, sugerindo novas formas de tratamento do conhecimento humano a partir do surgimento dos métodos científicos. A nova tradição empirista propunha a teoria da uniformidade do funcionamento do universo, conforme leis matemáticas, o que era uma das contribuições à revolução das grandes descobertas científicas.

Os campos das ciências na modernidade propiciaram um momento de valorização da instrução e de superioridade social e profissional ao professor, concomitantemente ao crescimento da demanda por escola. Tal quadro deu suporte

às reivindicações dos professores, como possuidores de um conjunto de conhecimentos especializados e de um trabalho de importância social.

Neste contexto, os ideais do Iluminismo para a educação e para a vida humana, tendo como ponto central a ideia de *progresso*, resumiam o projeto educacional da modernidade, que teve em Kant, seu precursor. O resultado mais imediato dessas novas tendências expressas na educação, dizia respeito a uma revolução no pensamento vigente, propondo princípios para uma educação voltada à ciência e à moral, de cunho positivista, com influências nas metodologias do trabalho docente e do currículo escolar.

As mudanças científicas, políticas e intelectuais nos séculos XVII e XVIII, apoiaram-se no pensamento de filósofos e pensadores iluministas como Montesquieu, Voltaire, entre outros. O cenário histórico que gerou a Revolução Francesa provocou transformações políticas, sociais, valorativas e culturais, modificando conceitos sobre o homem e suas possibilidades em sua trajetória social.

As propostas Iluministas e utopistas preconizaram os ideais de direito e justiça, a partir do lema *liberdade, igualdade e fraternidade*, que evidenciou a rejeição ao autoritarismo religioso, às desigualdades e distinções de classe social, com forte influência nos países europeus, nos Estados Unidos e no Brasil.

Nesse cenário, a mudança de responsabilidades sobre a educação no Brasil, passou a ser delegada da Igreja para o Estado, tendo iniciado progressivamente esse processo em meados de 1750, o que não acarretou mudanças substanciais na organização do tempo e espaço escolar.

No século XIX os princípios vigentes são rejeitados para o incentivo ao movimento de renovação educacional em vários países, inclusive no Brasil onde, a partir de 1868, a educação passou a assumir importância diante da crença de que seu fortalecimento estaria intimamente ligado ao desenvolvimento social e econômico do país, promovendo a reivindicação por escolas de formação de professores (TANURI, 2000). Segundo Saviani (2009, p. 144) uma preocupação explícita com a formação de professores somente pôde ser observada na Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827.

A partir do momento em que a escola se transforma no lugar de estratificação social, os docentes passam a deter uma forma de poder que se definiu como “as

chaves da ascensão social” (NÓVOA, 1991, p. 123), o que levou, na Europa¹, a um movimento de prestígio social dos professores.

Nesse contexto histórico, a criação de instituições de formação de professores veio ao encontro das necessidades de ampliação escolar e das formas estatais de controle, buscando promover a reprodução das normas e valores sociais, que influenciaram as formas de ver e exercer a profissão docente no Brasil no século XIX.

O processo de criação das escolas normais na Europa “permitiu, de um lado, o desenvolvimento da profissão docente e a melhoria da posição social de seus membros e, de outro, o estabelecimento de um controle estatal mais estrito sobre o corpo docente” (NÓVOA, 1991, p. 124).

Com o advento da República (1889) se amplia a interferência do Estado em defesa dos ideais liberais da revolução francesa, que se refletiram sobre aspectos e decisões de várias áreas sociais, inclusive sobre a educação escolar, com a obrigatoriedade da gratuidade do ensino, que foi se consolidando até a constituição de 1934.

Nesse cenário a instauração de escolas destinadas à formação de professores, se relaciona com o advento das ideias liberais de expansão do ensino a toda a população, porém “somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos” (TANURI, 2000, p.62).

O crescente processo de urbanização e industrialização das sociedades capitalistas mais desenvolvidas economicamente, desde o século XIX, influenciou uma redefinição de objetivos e práticas da escola no Brasil, originando, no início do século XX, as primeiras escolas normais, as quais se dedicavam ao preparo didático e profissional e a apreensão do método lancasteriano. Embora o sistema nacional educacional brasileiro só viesse a se organizar e se expandir nas décadas de 1940 e 1950 (TANURI, 2000).

A estatização da função dos professores no país² iniciou-se no ano de 1920, com a consolidação do Estado Nacional, marcada pelo aumento das imigrações,

¹ O texto comporta concepções e práticas construídas histórica e socialmente na Europa, numa busca por compreender como estas ideias se conectam às práticas e concepções da realidade escolar brasileira sem ignorar que essas influências não são lineares ou hierárquicas, mas se entrecruzam.

² O Brasil é um país que possui um território amplo e diferenciado em relações culturais, econômicas, sociais e de desenvolvimento e faz-se uma ressalva quanto a essa abordagem mais geral da história

pela abertura das escolas para as massas e uma revolução industrial tardia, que implicou na necessidade de um Sistema de Ensino Estatal. Essas mudanças trouxeram exigências por uma educação nacional organizada e mantida pelo Estado, levando à necessidade de um maior número de professores e de espaços para a formação desses trabalhadores.

Esse processo de imigração no Brasil auxiliou os professores em seu reconhecimento enquanto grupo e incentivou a busca da definição de uma carreira para o magistério, o que fez com que os professores passassem a ser, assim, subordinados a um sistema, o Estado, e concomitantemente interligados a uma rede de relações que conformavam a cultura escolar (LÜDKE e BOING, 2004).

Os professores, nesse contexto, apareciam como funcionários públicos sob rígidos esquemas de recrutamento, controle e submissão à autoridade e a um rol de competências necessárias para a carreira. Passou também, em contrapartida, a buscar seus direitos e a melhoria de sua posição social, em um equilíbrio entre ser funcionário e profissional livre (ALMEIDA, 1999).

É nesse sentido que Nóvoa (1991) refere-se à profissionalização, não como um processo que se produz de modo endógeno, considerando que a história da profissão docente é inseparável do lugar ocupado pelos indivíduos nas relações de produção e na manutenção da ordem social. Aos professores cabe assim, não somente responder a uma necessidade social de educação, mas também estar consciente para criá-la.

Compondo e ampliando esse novo status desenvolvimentista, Anísio Teixeira (1930) discípulo de Dewey, liderou um grupo de intelectuais da educação brasileira que, em 1932, defendeu, com Lourenço Filho, Fernando Azevedo e outros intelectuais, a reconstrução nacional do ensino, impulsionando o que constituiu o movimento da Escola Nova no Brasil.

Esse grupo propunha uma concepção de educação escolar unificada, que articulasse os graus de ensino e os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional escolar. Preconizavam uma educação voltada à democracia e aos ideais pedagógicos, da educação para a vida com base na experiência. Contestava, assim, uma pedagogia denominada

da educação, que está centrada nas cidades mais desenvolvidas da época. O objetivo é oferecer um panorama das demandas que vão sendo atribuídas aos professores em relação à concepção do papel social da escola e, conseqüentemente, da função docente.

tradicional ou conservadora, propondo novos ideais para a educação escolar, modificando as propostas da formação docente.

O ideário desse movimento no Brasil tinha uma aproximação com a Psicologia, ciência que se expandiu a partir de meados do século XIX, influenciando os processos da formação e atuação docente. Essas influências propiciaram um novo olhar com relação ao desenvolvimento da criança, levando a considerar, na sua formação, as teorias comportamentais, que levaram os docentes a procedimentos de reforço ou extinção de comportamentos, além de estudos sobre as diferenças na aprendizagem, bastante discutíveis, notadamente na escola pública.

Com o advento da Psicologia, novas atitudes e procedimentos foram preconizados aos professores, revendo posições consideradas cristalizadas ou mecânicas, e considerando o desenvolvimento afetivo da criança na aprendizagem. O centro do processo ensino-aprendizagem passou a ser o aluno e ao professor caberia o papel de *guia*, ou de *facilitador* da aprendizagem.

Jean Piaget, a partir de 1923, através de suas obras, ofereceu base científica para o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos, e dos alunos na escolarização, postulados que foram adotados nos cursos de formação docente, que se justifica, segundo Nóvoa (1991) pela necessidade de uma “ciência pedagógica” que fornecesse orientações teórico-práticas para compor uma fonte de legitimação profissional, embora não se possa desconsiderar a grande lacuna entre esses discursos e as práticas pedagógicas.

1.1.1 Necessidades sociais e contextuais da educação: escolas normais e cursos de nível superior para a formação de professores(as)

A mudança do ponto central da educação escolar, da figura do professor para o aluno, bem como os ideais liberais, significaram uma quebra dos paradigmas positivistas educacionais no período e, historicamente, instigaram a ampliação de escolas. A presença expressiva de filhos de imigrantes trabalhadores no período dos governos de Getúlio Vargas (1930 a 1955) pressionaram também a ampliação da

oferta de escolas à população. Estas reivindicações impulsionaram a formação de professores nas áreas de ensino para atuar na educação escolar.

Nos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis dos cursos de licenciaturas das áreas de ensino, acrescentava-se um ano, para cursar as disciplinas da área da educação, visando a formação de professores (GATTI e BARRETO, 2009).

Segundo Hagemeyer e Gabardo (2013), com a instituição dos estatutos das Universidades Brasileiras (1931), deu-se um passo importante para a concretização da formação docente em nível superior: a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que passou a ser a medula da constituição da Universidade Brasileira. Neste âmbito e representando a importância atribuída aos Estudos Superiores em Educação, o curso de Pedagogia foi criado em 1939, constituindo-se na quarta seção desse grupo de Faculdades. Formava-se o bacharel de Pedagogia em três anos, e o licenciado para atuar em Curso Normal, através de uma complementação de um ano, em Didática.

O investimento na formação docente e na organização das Escolas Normais, no século XX, visava ao atendimento das exigências sociais e econômicas em curso no Brasil. Denominado posteriormente de Magistério, esse curso passou a atender as séries iniciais e às licenciaturas em nível superior que se destinavam à formação de professores para atender aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Assumia no Brasil uma visão funcional de educação, iniciada em 1950 e efetivada ao final de 1960, em meio ao contexto de desenvolvimento capitalista do governo de Juscelino Kubitschek. Assim, “na euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores” (TANURI, 2000, p. 78).

De 1960 a 1970, alguns movimentos se expressaram em prol de uma visão política na educação brasileira. A presença significativa da proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire (1963, 1967, 1970, 1979) revolucionou para sempre, no Brasil, com reflexos nos países do mundo ocidental, os métodos de ensino e de alfabetização de adultos, bem como as visões da educação como opção política, não neutra, com influências em um número significativo de professores.

O golpe militar de 1964, no entanto, estagnou os movimentos de estudantes e professores que se abriam à discussão de uma sociedade brasileira socialmente justa e democrática. A formação docente, no contexto ditatorial que se instalou no país voltava-se para uma visão tecnicista, em um cenário de valorização da industrialização e do capitalismo, como propostas apoiadas por cursos organizados pelos acordos MEC-USAID, entre as quais o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), que vigorou entre os anos de 1957 e 1965. Segundo Tanuri (2010, p.78) o principal objetivo deste programa “foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia”. Nesta visão, o professor tornava-se um aplicador de técnicas de aprendizagem e de grupos, um preparador de ambientes de aprendizagem, além de sua função racional técnica no trabalho curricular.

A Lei Federal nº 5.692/1971, apoiou essa visão tecnicista e de fragmentação do trabalho dos profissionais da escola, voltando-se à formação de professores, mas, a partir da proposição da formação de especialistas habilitados para funções de orientação educacional, supervisão e administração escolar. No processo pedagógico da escola, os professores distanciaram-se do ato real de planejar e das decisões sobre a organização e gestão do próprio trabalho educacional e curricular que desenvolviam. Relevante assinalar que a partir de 1970, a disseminação da visão da escola como reprodutora³ da sociedade capitalista e socialmente excludente, passou a desvelar teoricamente, as práticas reprodutoras da escola.

Em momento de pessimismo, passou-se a questionar e a repensar a função dos professores e educadores, e efetivamente o seu papel social. Essa crise do sistema educativo escolar impulsionou, em 1980, a busca da construção e utilização de novos referenciais teóricos e metodológicos para as análises e compreensões sobre a competência técnica dos professores.

Nóvoa (2002, p. 34) esclarece que:

Na verdade a racionalização do ensino não tem se feito com base na valorização da profissão docente e das qualificações acadêmicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a grupos de especialistas pedagógicos [...], a quem foi cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários para a melhoria da eficácia do ensino.

³ Bourdieu e Passerom (1975), Althusser (s/d), Baudelot e Establet (1971)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, trouxe mudanças para a carreira do magistério, entre elas a duplicação da jornada de trabalho e a fragmentação das funções na educação escolar. No curso de Pedagogia, a formação foi dividida em habilitações para o preparo de profissionais para funções de orientação educacional, supervisão e administração escolar.

Neste período, a feminilização do magistério, já presente nos quadros de professores, se intensifica, sobretudo pela expansão das redes escolares de ensino.

A feminilização da profissão docente integra outro elemento a ser considerado nas discussões sobre o magistério. Composto essa conjuntura há de se considerar o papel social imposto à mulher e sua história de resistência diante das formas diferenciadas sob a qual foi tratada em sua trajetória como profissional na sociedade.

A preponderância de mulheres trabalhando na educação permanece nos quadros de profissionais docentes na atualidade. Através dos dados disponibilizados pela UNESCO, referentes ao ano de 2009, registra-se que, dos 722.114 cargos de professores do ensino fundamental II, 87.249 são ocupados por homens no Brasil.

No município de São José dos Pinhais, nas escolas da rede estadual, as mulheres ocupam a maioria dos cargos profissionais docentes. Em levantamento realizado em 2014⁴, pode-se averiguar que as docentes ocupam 74,7% dos cargos estatutários.

Em estudo comparado entre alguns países da América Latina, Tenti *Fanfani* (2005) observou uma configuração semelhante em relação à feminilização do magistério, porém, segundo o autor, esse não é um processo linear ou um fenômeno estável.

No Brasil a abertura das escolas às mulheres, que se verificou desde os anos finais do Império, tinha como justificativa que “a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa” (TANURI, 2000, p. 66).

Segundo Demartini e Antunes (1993, p.7), essa ideia foi intensificada e mantida por algumas correntes de pensamento que, no fim do século XIX “discutiam

⁴ Levantamento realizado no site: <http://www.distribuicaodeaulas.seed.pr.gov.br>, através da consulta de profesoress por disciplina e município, realizada em 2014. Contemplou apenas professoras do quadro próprio do magistério.

a existência de diferenças “naturais” entre os sexos, tais como caráter, temperamento e tipo de raciocínio”. Essas pretensas qualificações, acentuaram os preconceitos existentes e influenciaram várias medidas tomadas na área educacional.

A ideia da mulher como dotada de dom, de vocação e de características próprias para cuidar do ensino da criança, permaneceu em muitos discursos sociais. Esta construção e o próprio processo de feminilização da educação escolar possuem várias interpretações. Alguns autores observam essa configuração como um fenômeno de desvalorização da profissão, sendo que a mulher teria dificuldade de galgar outras atividades melhor remuneradas. Para Sousa *et al.* (1996), transforma-se em vocação, a ausência de melhor escolha e neste caso, a feminilização está ligada aos processos de proletarização da educação, com consequências para as condições de trabalho, remuneração docente e para a perda progressiva da autonomia de ação e de conhecimento dos professores.

Pode-se destacar dois movimentos como desencadeadores deste processo de feminilização: as organizações feministas já existentes na busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres e o aumento da utilização da mão de obra feminina; os movimentos de estatização do ensino que resultaram nos baixos salários e na necessidade de dedicação integral, que impeliu professores do sexo masculino a procurar outros trabalhos ou a assumir cargos de direção, coordenação e gestão escolar, cargos mais valorizados.

De acordo com Demartini e Antunes (1993) os homens, no período da primeira república, tinham certa facilidade de ascensão na carreira, exercendo por pouco tempo a docência em sala de aula, enquanto as professoras, já em grande maioria, raramente exerciam cargos de direção ou supervisão escolar.

Segundo Hypolito (1991, p.15):

A expansão das redes de ensino absorveu a mão de obra feminina, fato que coincidiu com os primeiros rebaixamentos salariais que afugentavam profissionais homens, levando-os a procurar empregos em outras áreas. Soma-se a isto o fato de que o trabalho feminino é considerado, ao longo do tempo, como transitório e os salários como outra renda.

A ampliação da oferta de educação básica no país, a organização e o investimento para a formação e atuação docente, a configuração dos quadros

profissionais do magistério e a fragmentação do trabalho constituem elementos da construção histórico-social da profissão docente.

O destaque a esses elementos busca contemplar, nas bases desta investigação, questões discutidas com referência à diversidade social em evidência mais recentemente. Para Louro (1994, p.45), compreende-se que “os sujeitos individuais e coletivos não sejam neutros, mas que ao contrário se apresentem como homens e mulheres construindo-se no processo histórico, através de suas várias e intrincadas relações de classe, gênero e raça.”

Essa breve retrospectiva possibilitou situar questões preponderantes abordadas, como marcos que influenciaram a constituição da profissão docente, no sentido de auxiliar o reconhecimento das diferentes formas de exercer a função docente, com expressão nas opções por concepções, metodologias de ensino e práticas docentes na escola de hoje.

1.1.2 Propostas críticas e rejeição à racionalidade técnica: novos propósitos para a formação docente

O período correspondente entre o fim dos anos de 1970 e a primeira metade dos anos 1980 foi de grande agitação política. A sociedade, através de organizações diversas (associação de consumidores, sindicatos, profissionais liberais, professores, estudantes, ligas camponesas, entre outras) exigia direitos políticos, trabalhistas, liberdade de expressão. No que se refere à educação, muitas foram as críticas à organização do sistema educacional e desvalorização do professor.

De modo geral, essas críticas dirigiam-se:

à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino (TANURI, 2000, p. 82).

Apesar de que, desde a Constituição Federal de 1988, se identificassem novas disposições sobre o estatuto e o funcionamento do trabalho docente, as propostas de mudanças foram delineadas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Organizava-se a partir deste dispositivo, uma política de valorização do magistério, a ser considerada pelos sistemas de ensino, sob os pilares de formação inicial, formação continuada e carreira. Neste sentido, a lei estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (Art. 62).

Observa-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, nos artigos 12, 13 e 14, a ampliação de funções dos professores, que não comportou apenas o ambiente da sala de aula contemplando participação na gestão escolar, conselhos deliberativos, projetos pedagógicos, uma relação mais estreita com a comunidade, entre outras funções. Acreditando que esse foi um processo significativo e produtivo diante do papel social do professor, não se pode esquecer que a este professor não foi garantido o efetivo tempo, dentro de sua carga horária diária de trabalho, para realizar com qualidade as propostas para sua maior qualificação e participação da educação.

No caso das escolas do Paraná, atualmente, a participação no Conselho Escolar e na Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) é feita de forma voluntária, fora do horário de trabalho dos professores. As atividades como a construção do Projeto Político Pedagógico e o Planejamento escolar também acabam sendo realizadas nos momentos que deveriam ser destinados ao descanso, com consequências para a qualidade desse trabalho e tempo de participação dos professores. Os Conselhos de Classe dedicados a avaliar o processo de ensino aprendizagem são realizados aos sábados.

De outra perspectiva, verifica-se que a proletarização da profissão docente veio no encalço da democratização da escola, pois essa expansão, proposta no período de 1980, não foi acompanhada por investimentos e financiamento condizentes às necessidades do ensino, tendo como consequências perdas quanto a qualidade da educação pública. Entre as várias consequências, ainda presentes de forma flagrante neste âmbito, estão os espaços físicos inadequados ou improvisados e o grande número de alunos por turma.

O discurso de um ensino de qualidade escondia ainda a perda de autonomia caracterizando outra tensão do processo de proletarianização. A intervenção de especialistas externos à escola sobre os processos educativos contribuíram para a descredibilidade das práticas construídas pela escola. Segundo Nóvoa (2002), essa visão refere-se às tendências pedagógicas que continuaram a expandir-se na década de 1980, em uma busca por certezas metodológicas e científicas, calcadas na racionalidade técnica, mas que voltavam-se, no entanto, aos objetivos do mundo econômico e empresarial.

Do ponto de vista pedagógico, levando em conta o condicionamento da escola aos aspectos econômicos, políticos e sociais e acreditando nas suas possibilidades transformadoras, foram construídas as pedagogias progressistas ou críticas. Preconizava-se, nesta perspectiva, que a escola, como um espaço social, pudesse garantir a apropriação dos saberes universais, com o propósito da conscientização crítica do sujeito, para transformar sua realidade social e política. As pedagogias críticas que consideram as contradições sociais, foram propostas por autores como Henry Giroux (1986) e Paulo Freire, entre outros. No Brasil, Demerval Saviani na década de 1980, fundamentou as novas propostas de ensino para a escola pública, principalmente a partir da proposta de uma pedagogia histórico-crítica, com influências na maioria das propostas curriculares dos estados brasileiros.

Dickel (2011, p.66) assim explica esse movimento:

Ao mesmo tempo em que a crítica ao caráter reprodutivo da escola nos permite perceber tais mecanismos, ela carrega, contraditoriamente, elementos de auxílio para uma prática diferenciada. Hoje, mais do que nunca, em que se omitir ou ignorar é também optar, precisamos trabalhar nosso olhar para ir além do esforço da crítica, para perceber que os problemas que vivemos podem estar engendrando em si a possibilidade de superação.

Ao refletir sobre o papel dos professores com relação à valorização do próprio trabalho na sociedade, cabe compreender esta questão de um ponto de vista histórico, social, político e crítico desde os cursos de formação, e em contraponto aos processos de proletarianização do trabalho docente. Propõe-se contemplar alguns aspectos referentes a estes processos, no item a seguir.

1.1.3 Aprendizagens do movimento sindical docente: a busca de novos caminhos diante dos processos da globalização neoliberal

A precarização das condições de trabalho docente estimulou, historicamente, discussões sobre as questões salariais e da carreira, culminando na organização de associações de professores por todo o país. Estas associações segundo Almeida (1999, p. 16):

representavam a tomada de consciência dos professores quanto aos seus direitos profissionais e foram organizadas segundo o modelo das ordens profissionais ou dos sindicatos operários, que defendiam os interesses corporativos e a utilidade social do ensino enquanto serviço público.

Há que se assinalar as relações construídas a partir da participação dos professores nas lutas sindicais, engendradas e exercitadas a partir dos anos 1980, as quais levaram a um maior esclarecimento sobre a busca dos direitos salariais e de condições de trabalho, notadamente na esfera da escola pública (ALMEIDA, 1999). No contexto dos movimentos sindicais corporativos, desenvolveu-se a solidariedade profissional e a identificação de interesses comuns, contribuindo para a unidade do corpo docente.

Uma das características marcantes no entanto, no final do século XX, foi o declínio dos movimentos sindicais. Para Ianni (2000) essa transição no Brasil do século XX ao XXI, sinalizou o desmonte do projeto de capitalismo nacional, cedendo lugar à instalação do projeto de capitalismo transnacional.

O ritmo da privatização de instituições e dos acordos individuais, e a centralização de competências e qualificações definidas pelo mercado, mostravam as históricas reivindicações do movimento dos trabalhadores, em movimento de incorporação pelos países dominantes do mundo capitalista, como Estados Unidos e Inglaterra. Esta absorção enfraqueceu a capacidade de organização e enfrentamento desses movimentos e a integração entre as economias e outros países, desestabilizou os movimentos sindicais ao quebrar as estruturas econômicas do mercado nacional (VIEIRA, F. A. da C. e ROEDEL, H., 2002).

Uma nova agenda neoliberal corroborou a crise dos sindicatos e nos países periféricos, após 1990, em especial na América Latina, os governos eleitos passaram a adotar os preceitos neoliberais dentro dos ditames adotados na Europa e nos Estados Unidos. De 1998 a 2002 principalmente, o desemprego afetou a capacidade de organização e luta dos sindicatos, ao mesmo tempo em que os governos neoliberais isolaram os sindicatos de negociações sobre questões sociais.

A retomada das lutas sindicais precisou abordar novas formas de discussão da questão do trabalho produtivo e da educação formal e seus profissionais no Brasil, sobretudo com relação à carreira docente.

Neste mesmo contexto, a evolução tecnológica e a proliferação das redes sociais de comunicação no contexto social mundial e brasileiro, vêm trazendo uma nova forma de articulação a ser analisada pelos movimentos sindicais, com relação à discussão dos problemas econômico sociais e políticos. No bojo dessas novas possibilidades de comunicação e discussão, a luta sindical dá alguns indícios de uma retomada já urgente e necessária nas discussões e movimentos de reivindicação para a carreira docente.

Destaca-se nesse cenário a recente greve geral dos professores, ocorrida no estado do Paraná no início deste ano (2015). Esse movimento dos trabalhadores da educação ocorreu antes mesmo do início do ano letivo e foi impulsionado por um processo de desmonte da educação pública do estado que vinha ocorrendo desde o ano de 2014. A apresentação dos projetos de lei PLC 06/2015 e o 60/2015 à Assembleia Legislativa do Paraná, pelo então governador Carlos Alberto Richa, no dia quatro de fevereiro, foi o ponto culminante da deflagração de greve geral dos profissionais da educação. Entre os vários temas desse projeto estavam o desmonte progressivo do plano de carreira do magistério, além de medidas que teriam efeito na previdência dos(as) servidores(as) públicos de todo o estado.

A greve geral iniciou-se em nove de fevereiro, mas teve como marco a tomada da Assembleia Legislativa pelos professores no dia dez de fevereiro, quando houve a aprovação da votação dos projetos em Comissão Geral. Processo que possibilitaria a rápida aprovação da lei e impediria qualquer tipo de discussão e/ou diálogo com os professores sobre as medidas prescritas nos projetos.

Entre as reivindicações dos professores estavam: a manutenção dos direitos conquistados, através da retirada ou rejeição dos projetos de lei PLC 06/2015 e 60/2015; o pagamento imediato dos salários em atraso (PSS, 1/3 de férias, auxílio

alimentação, etc.); retomada das negociações sobre os temas educacionais e a organização escolar; e retomada do Porte das Escolas⁵.

Mesmo com uma mobilização massiva dos professores e funcionários das escolas o presidente da câmara dos deputados insistiu em votar os projetos de lei. Uma segunda ocupação aconteceu no dia doze de fevereiro, agora do pátio da assembleia. Devido a pressões dos professores e servidores públicos a sessão foi encerrada e o chefe da casa civil retirou os projetos de lei PLC 06/2015 e o 60/2015 da pauta de votação.

Após um processo de negociação sem avanços, entre categoria e governo, as questões passaram a ser discutidas junto ao Tribunal de Justiça do Paraná, que mediou o processo. Mediante afirmação do governo de que cumpriria a pauta de reivindicações a greve foi findada, porém os servidores permanecem em estado de greve.

Os vinte nove dias em que os professores e funcionários ficaram acampados em frente a Assembleia Legislativa do Paraná revelaram uma recusa dos representantes políticos em ouvi-los, o que gerou uma das maiores mobilizações da história do Estado. Esse momento, que resultou em um processo de aprendizagem coletiva da classe, possibilitou a compreensão que, mesmo mediante avanços e retrocessos, os dilemas e obstáculos puderam e podem constituir-se em possibilidades de ação e de superação.

Descontente com as ações tomadas, o governador Carlos Alberto Richa enviou um outro projeto de lei, no fim do mês de abril, muito semelhante ao anterior, no que se refere a previdência dos professores. Sem discussões com a categoria, o projeto foi direcionado a Assembleia Legislativa e foi votado em caráter de urgência. Professores e servidores públicos manifestam-se contra o projeto. Novamente suas vozes foram ignoradas pela maioria dos deputados.

Um cerco policial em proporções desmedidas foi organizado no entrono da assembleia legislativa e a população foi impedida de assistir a sessão. Mediante a manifestação dos servidores presentes em frente a Assembleia Legislativa do Paraná, no dia 29 de abril de 2015, a polícia militar executou as ordens do secretário de segurança Fernando Francischini, atacando severamente os professores e

⁵ Entre as medidas tomadas pelo governo para redução de gastos com a educação em 2015 estavam: o aumento de alunos por turma; o fechamento de turmas com menos de 40 alunos; a diminuição de funcionários, diretores e pedagogos das escolas. Mesmo após as negociações entre sindicato e governo permanecem salas de aulas superlotadas.

servidores ali presentes com bombas de efeito moral, bombas de gás lacrimogênio, bombas de pimenta e tiros de balas de borracha. Foram aproximadamente noventa minutos de bombardeio e mais de 200 pessoas feridas. O fato repercutiu em caráter nacional e internacionalmente, houve manifestações de vários segmentos da sociedade civil em repúdio ao ocorrido.

Dias após o ocorrido, devido a vários protestos sociais, o secretário da educação Fernando Xavier Ferreira, o secretário de segurança pública e o Coronel Cesar Kogut, responsável pela ação policial, deixaram seus cargos. No entanto, até o fechamento desse texto, não houve processos de responsabilização judicial dos envolvidos. Os professores mantêm a greve sem espaços significativos de negociação com o governo.

A compreensão dos professores em greve, mediante avanços das discussões engendradas e os retrocessos da luta por valorização profissional, inicialmente mostrou perplexidade diante da violência e do retrocesso das conquistas e relações democráticas para a educação pública. Entre os dilemas e obstáculos ainda por vir, há ainda um longo percurso que, no entanto, aponta novas possibilidades de articulação e de trabalho coletivo abertos pela sociedade tecnológica e pela nova consciência que começa a despontar em uma sociedade que modifica-se em seus valores e processos de ética. As novas formas de comunicação e essa nova consciência tendem a mobilizar, sem dúvida, os professores para as discussões e reivindicações sob novo formato e estratégias, em busca de negociações que levem à eleição de governantes que realmente valorizem a profissão docente no estado do Paraná.

1.1.4 Formação e atuação docente na escola contemporânea

A partir da segunda metade do século XX, a sociedade contemporânea depara-se com os desafios das rápidas transformações que contemplam as mais diversas esferas da vida humana. Essas mudanças, associadas à evolução da ciência e das tecnologias, repercutem proeminentemente nos processos de ensino e formação escolar impelindo aos professores a ampliação de sua visão sobre os conhecimentos e saberes necessários à formação humana e sua própria formação.

As incertezas presentes nesse contexto, fruto das desestabilizações das grandes instituições, acabam produzindo novas formas de ser e conhecer. Para Gauthier e Tardif (2010, p. 28), “constata-se agora que se torna cada vez mais difícil estabelecer um consenso sobre a própria natureza da educação, suas finalidades, seus conteúdos ou seus modos de transmissão”.

Os(as) professores(as) participantes da pesquisa encontram-se no tempo presente, diante dessas configurações sociais, onde a análise da função docente se complexifica, pois:

Ao refletir sobre a função do professor na atualidade, deparamo-nos com a dificuldade de combinar os muitos fatores que dizem respeito à formação humana. O contexto atual, em que os problemas político-econômicos estão aliados à vertiginosa evolução científica e tecnológica, reflete-se em mudanças nas formas de ser e viver dos homens em todos os níveis, desconcertando a quem tem a profissão de ensinar/formar crianças e adolescentes (HAGEMEYER, 2004, p.68).

Mesmo diante destes desafios e ambiguidades entre a reprodução social e a contestação, provocadas por novos processos culturais, as mudanças contemporâneas aportaram novas possibilidades de estudo e análise das necessidades da escola e passaram a contribuir com novas visões sobre o papel dos professores, agora como agentes culturais (FARIA FILHO et al., 2004).

A partir de 1990, as discussões sobre Estudos culturais e sobre a cultura escolar⁶, iniciados por Williams (1969) e bastante discutidas no Brasil por Costa (2004), Candau (2000), entre outros, trazem novos referenciais em suas implicações nas propostas curriculares atuais, a serem considerados para novas atitudes de pesquisa e busca de inovação nos cursos de formação docente. Tais estudos têm levado à compreensão das práticas cotidianas escolares como espaço de possibilidades e de produção de cultura e de conhecimento pedagógico educacional.

Chervel (1990, p. 184), atento para esse potencial da escola, constata:

E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

⁶ Podem ser citados como fontes significativas das discussões sobre a cultura escolar no Brasil, os trabalhos de Carvalho, 1991, 1997, 1998; Faria Filho, 1999, 2001, 2002, 2003; Vidal, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2007; entre outros. Influenciados por textos de Chervel, 1990; Forquin, 1992, 1993; Juliá, 2001, 2002; Viñao Frago 1993, 1995, 1998, 2000.

António Nóvoa (1995) observou um interesse crescente na ampliação da pesquisa sobre a formação docente, que se expandiu para outras preocupações, conferindo sentido e significado a essa função e atuação. A construção da identidade, que inclui o âmbito pessoal e profissional do sujeito professor, foi uma discussão que chegou ao Brasil em 1990, marcada pela publicação do livro “Vida de Professores” do mesmo autor.

Na contemporaneidade, mesmo com o advento de novas tecnologias, o trabalho docente nunca foi substituído e ao contrário se tornou indispensável. Segundo Nóvoa (2007, p.18):

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas à distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover.

A partir dessa construção social pôde-se observar que a cada período, várias foram as requisições ao papel dos professores. De uma visão racional técnica para um profissional competente técnica e pedagogicamente, requisita-se hoje ao professor uma nova qualidade diante da evolução científica, tecnológica e das mudanças do trabalho produtivo. A escola tornou-se o lugar da diferença e, portanto, um lugar de reflexão e de recomposição das práticas pedagógicas.

O resgate histórico contextual aqui desenvolvido, ainda que inicial, mobiliza possibilidades de compreensão e aproximações a elementos que demarcaram a profissão docente, considerando as contradições do cenário social e cultural contemporâneo. Essa conjuntura caracteriza e influencia as formas de conceber a profissão docente, e apareceu também como preocupações dos professores que participaram da pesquisa. Os aspectos abordados relativos às requisições postas aos professores vão compor elementos para a análise e interpretação de como esses sujeitos têm se deparado com as novas necessidades de sua profissão, como desenvolvem sua formação e realizam suas práticas.

1.2 CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: CONHECIMENTOS, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Até a década de 1970, os processos capitalistas de industrialização nos países da Europa e nos Estados Unidos, pautaram-se pela divisão de funções no interior das empresas e pelos aportes da racionalidade técnica e da eficiência no trabalho produtivo. Os processos fabris exerceram influências sobre as instituições de formação humana, notadamente sobre as escolas e a organização do trabalho de seus profissionais. Da mesma forma, os cursos de formação docente passaram a apresentar estas tendências, e no interior das escolas, separaram-se as funções entre os que pensam, e os que executam a prática pedagógica. Consequentemente, o professor passou a ser visto como executor de tarefas sistematizadas e pré-estabelecidas por especialistas. Desta maneira, separam-se a teoria e a prática nos processos docentes de formação e atuação, onde o saber da experiência torna-se um saber desvalorizado.

Hagemeyer (2004) contextualizou esse movimento, situando a construção da trajetória da profissão docente apoiada nos estatutos da modernidade, derivados dos métodos científicos, como verdades absolutas ou padrões de verdade incontestável. Essa certeza científica da modernidade, aliada aos reflexos organizacionais e empresariais da sociedade capitalista, são relativos às competências técnico-didática e científica, que delegaram aos especialistas a função de pensar e produzir conhecimentos e saberes sobre a educação escolar.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, p. 27) levanta a seguinte questão: “Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio, ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?”. As concepções construídas sobre a profissionalidade docente, trazem dúvidas quanto às relações estabelecidas entre o trabalho docente, o conhecimento científico e os processos culturais na atualidade.

Desde 1980 pesquisadores norte americanos, descontentes com as visões da racionalidade técnicas nos processos da pesquisa sobre a profissão docente, passaram a rejeitar as formas racionais técnicas de análise e a cobrança de resultados dos professores com relação às avaliações dos alunos, originando mudanças nas formas da pesquisa e análises sobre o trabalho docente.

Nessa perspectiva, Gauthier et al. (2006), apontaram que por muito tempo as pesquisas e propostas para a educação escolar foram avaliadas e ponderadas apenas em relação às aprendizagens dos alunos. Essas visões se consolidaram, justamente pela crença de que os professores não detinham um saber específico sobre suas práticas. Esses autores propõem que o saber específico dos professores é o *saber da ação pedagógica*, isto é, aquele que relaciona os demais saberes no ato de ensinar e direciona os professores na escolha de suas práticas e estratégias pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Uma das primeiras concepções, na perspectiva de valorização e resgate da função docente, foi preconizada por Donald Schön (1983, 1987), através da noção de professor reflexivo, a qual propôs a análise e interpretação da realidade do ensino durante a ação educativa, através de uma reflexão baseada nas experiências docentes anteriores e presentes. Para ele, os professores constroem um conhecimento próprio e específico através da prática (MONTEIRO, 2001).

Uma nova caracterização do trabalho docente foi produzida por Tardif (2010) que, ao buscar compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, destacou ser o saber docente um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

Outras análises sobre os processos de ensino e aprendizagem levaram a identificar os processos de transposição didática, desenvolvidos principalmente por Chevallard (1991). Várias problematizações e críticas decorreram dessas novas concepções e sobre os saberes docentes, principalmente por autores como Gauthier (1996, 19989) e Shulman (1986).

Passou-se a reconhecer que a análise sobre os resultados de aprendizagem, como forma de avaliação na investigação da função docente, desqualificava a produção dos processos de ensino e aprendizagem, construídos pelos professores em suas trajetórias, permeadas por vivências de formação identitária (NÓVOA, 2002; SHULMAN, 1986).

A análise da profissionalização docente, em uma nova perspectiva, constituiu uma forma de garantir a valorização, respeito e autonomia desse trabalho. Esse olhar propiciou a compreensão de que há saberes e conhecimentos que fundamentam a prática docente, mesmo que esses ainda não estejam devidamente estabelecidos e/ou codificados. Nesse sentido:

Ao longo de sua carreira os docentes põem em jogo, uma combinação de saberes e práticas que tem sido conceituados como saber pedagógico. Esta noção parte de reconhecer que os docentes tem um saber que é aberto, em processo de constantes reconfigurações, moldado pelas políticas, porém sensível a condições de ensino e aprendizagem. Este saber requer formalização e é aí onde aparecem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional (CALVO, 2009, p. 149).

A sistematização dos saberes docentes mostra-se, então, uma ação complexa, principalmente quando se considera os diversos níveis e contextos de ensino, e a variedade de fontes de conhecimento que são utilizadas para compor o trabalho pedagógico, também influenciado pelas rápidas transformações sociais e culturais:

A tarefa de ensinar compreende o manejo relativamente seguro de um conjunto de conhecimentos, a capacidade de interagir, comunicar e desenvolver os conhecimentos com seus componentes práticos, em e com outros (seja crianças, jovens ou adultos), e fazê-lo em contextos de liberdade, confiança, atenção, decisões fundamentadas, empatia e autoridade (AVALOS, 2009, p. 67, tradução nossa).

Considerando essas opções teóricas como fundamento da presente pesquisa, buscou-se ainda tomar como referência as questões aprofundadas por Lee Shulman (2005) sobre os saberes docentes, que define os conhecimentos de base (*knowledge base*) docentes, como “um conjunto codificado e codificável de conhecimentos, destrezas, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva” (SHULMAN, 2005, p.5, tradução nossa).

Em sua perspectiva, esses conhecimentos não são fixos ou definitivos, pois:

à medida que se aprenda mais acerca da docência, chegaremos a reconhecer novas categorias de desempenho e compreensão que caracterizam os bons professores, e teremos de reconsiderar e redefinir outros âmbitos (SHULMAN, 2005, p.16 -17, tradução nossa).

Assim enumera esses conhecimentos mínimos:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimentos gerais pedagógico, tendo em conta especialmente os princípios e estratégias de gestão e organização da classe que transcende o âmbito subjetivo;
- Conhecimento do currículo, com um especial domínio dos materiais e programas que servem como "ferramentas para o ofício" dos professores;

- Conhecimento didático do conteúdo: a especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e suas características;
- Conhecimento dos contextos educativos, que abarcam desde o funcionamento do grupo ou da classe, da gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; e
- Conhecimento dos objetivos, metas e valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005, p. 11, tradução nossa).

As fontes desses conhecimentos, ainda conforme o autor podem ser sintetizadas como: A formação acadêmica disciplinar: que compreende a natureza e construção histórica e filosófica do conhecimento específico, a estrutura, os princípios e os conteúdos a serem ensinados; Os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado: diz respeito aos currículos, aos projetos político pedagógico, às diretrizes, formas de organização e hierarquias da escola, entre outros; A investigação sobre os processos da escolarização, que incluem as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino, o desenvolvimento humano e outros fenômenos sócio culturais que influenciam os professores, como a sabedoria advinda da prática;

O preparo para a tomada de decisão ocupa um lugar fundamental nesta linha de compreensão sobre o trabalho docente e refere-se à passagem da ideia de razão para arrazoamento:

Tal como temos chegado a conceber o ensino, ele se inicia com um ato de razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com a ação de conceder, envolver, ou seduzir, e logo está sujeito a maiores reflexões até que o processo possa reiniciar-se (SHULMAN, 2005, p.17-18, tradução nossa).

Para Shulman (2005), com a compreensão adequada sobre as fontes dos conhecimentos de base do ensino e sobre a complexidade do processo pedagógico que os professores desenvolvem, haverá maiores possibilidades de propiciar a muitos professores, as características de excelência pedagógica.

1.2.1 Desenvolvimento profissional docente

Conforme se verificou, a caracterização dos processos de constituição da docência implicou na busca da compreensão dos saberes e dos conhecimentos dos professores nos processos formativos. Para tanto, optou-se como referencial para essas compreensões, o conceito de *desenvolvimento profissional docente*. Essa escolha se justifica por conceber a formação docente como um processo dinâmico, contínuo e contextual (MARCELO GARCIA, 1999) e por configurar-se um processo que busca responder às necessidades dos professores de forma articulada a suas práticas concretas (LOMBARDI E VOLLMER, 2009).

Esta constatação veio ao encontro das intenções da presente pesquisa, ao considerar que as trajetórias docentes, formação e identidade, se constroem em um contexto histórico, e que nos processos culturais do âmbito escolar, delineiam a docência. Neste sentido, o desenvolvimento profissional docente é apresentado como um processo “contínuo e composto pelas circunstâncias, fatos, histórias pessoais e profissionais, atividades formais e informais que constituem a carreira docente” (MARCELO e PRYJMA 2013, p.43).

Para Day (2001, p.21), a aprendizagem profissional inclui:

todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e devolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Assim, o professor é agente de seu processo formativo, pois só há desenvolvimento profissional se houver aprendizagens que permeiem mudanças nas práticas e no contexto educativo, e só há aprendizagem quando os conteúdos trabalhados tornam-se significativos para os professores. Para Lombardi e Vollmer (2009), o desenvolvimento profissional docente acontece, quando os professores constroem conhecimentos relativos a suas práticas e às práticas dos demais

professores, em um trabalho colaborativo de análise e teorização sobre as experiências de ensino interligadas aos aspectos sociais, culturais e políticos.

Nesse sentido o desenvolvimento profissional docente compreende o apropriar-se da responsabilidade de construção do projeto educativo “com base na igualdade, no respeito à diversidade, na formação integral das pessoas e na confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos” (LOMBARDI e VOLLMER, 2009, p. 64, tradução nossa).

Rudduck (1991, p. 129), citado por Marcelo Garcia (2009c, p. 119) abarca o desenvolvimento profissional docente como a capacidade do professor para “manter a curiosidade a cerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes como apoio a análise dos dados (tradução nossa).

Nessa conjuntura processual, a continuidade não pode ser confundida por linearidade, pois a aprendizagem docente:

não é um processo equilibrado, mas passa, sim, por diferentes momentos: há épocas de equilíbrio em que se adaptam posturas mais estáveis e há épocas de crise que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajeto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais. (MARCELO GARCIA, 1999, p.150-151)

Esta percepção sobre a aprendizagem, no contexto em que se processa, pode limitar ou possibilitar novas práticas e mudanças. Por outro lado, “mesmo considerando o desenvolvimento profissional como um produto pessoal, como o é a aprendizagem, ele também é um processo entre docentes” (OLIVÉ, 2009, p. 85). Consequentemente, o desenvolvimento profissional, individual ou coletivo está interligado ao desenvolvimento organizacional da escola e do sistema educativo⁷.

Em uma compreensão global, Nóvoa (2002) propõe três eixos estratégicos para a formação docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. O primeiro eixo estimula o investimento na pessoa do professor e em suas experiências. Aponta a necessidade de se propiciar espaços formativos nos quais as dimensões pessoais e profissionais possam ser consideradas, permitindo a construção de sentidos dos professores

⁷ A relação aqui estabelecida visa configurar a importância de propiciar aos professores condições efetivas para seu desenvolvimento profissional, considerando que vários outros fatores além da formação contribuem para seu desenvolvimento e para a qualidade da educação.

sobre as aprendizagens. Para o autor a formação é interativa, dinâmica e “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (2002, p. 57).

No eixo do desenvolvimento profissional, recomenda-se o fortalecimento das aprendizagens compartilhadas e coletivas, que “contribuem para a emancipação profissional a para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 2002, p.59).

O último eixo apresenta a necessidade de um desenvolvimento organizacional da escola, articulado ao do professor, tendo como pressuposto que este espaço se estabeleça como um ambiente educativo e estimulante tanto para alunos, quanto para os professores. Os investimentos aqui recaem sobre a escola e seus projetos, que nesta perspectiva, não conseguem mudar sem o compromisso dos professores, e esses, da mesma forma, “não podem mudar sem a transformação da escola” (NÓVOA, 2002, p.60). As transformações educativas, com vistas a qualidade da educação, assim vistas, demandam ações sistêmicas e continuadas que abarquem as instituições educativas e as formas de fazer e pensar a política pública (VAILLANT, 2009).

Assim como o próprio trabalho docente, constata-se que o processo de desenvolvimento profissional sofre influências de múltiplas esferas. Carlos Marcelo Garcia (1999) sistematiza esses fatores determinantes dos processos de desenvolvimento profissional docente, considerando: a política educativa; a cultura organizacional dos centros educativos; as instituições públicas de formação; as forças sociais; os professores como indivíduos e como coletivo; os materiais e o modelo curricular.

Para Oliveira (2009), cabe acrescentar-se a essas esferas, as efetivas condições de trabalho que permeiam o desenvolvimento profissional docente em fatores como: recursos pedagógicos, tempo, parâmetro de contratação, assessoria, acompanhamento, avaliação e estímulos. Neste sentido, o termo *desenvolvimento profissional docente* está relacionado à busca pela profissionalidade, através da garantia de melhores condições de trabalho e maior autonomia dos sistemas educativos e dos professores, tanto individual como coletivamente (MARCELO GARCIA, 1999).

Nóvoa (2002, p. 66, tradução nossa), aponta que “qualquer projeto de formação transporta uma “utopia”, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e viver a educação”. Nesse sentido a opção pelo conceito *desenvolvimento profissional docente* como delineador das análises desta pesquisa, também carrega um ideal de formação como aquele que envolve os professores nos processos de construção e desenvolvimento das formações, seja inicial ou continuada, propiciando aprendizagens críticas, reflexivas e significativas, que carecem de uma inserção na cultura escolar que propicie uma atuação colaborativa, autônoma e democrática.

1.3 PERSPECTIVAS E CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DA IDENTIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE E DO SUJEITO PROFESSOR

A preocupação com construção das bases e fundamentos da profissão docente torna-se relevante a partir da compreensão de que os sujeitos “só retêm como saber de referência, o que está ligado à sua identidade” (DOMINICÉ, 1990, apud NÓVOA, 1992a, p. 17). Essa percepção tem levado muitos autores e formadores a considerarem perspectivas referentes às identidades dos professores, principalmente quando constata-se que a formação que necessitam, implica fornecer elementos e vivências de uma base apropriada de dados, princípios e experiências, que os leve a decisões sobre o que ensinam. Ou seja, trata-se de utilizar o conhecimento e os saberes de base que possuem, para tomar as decisões sobre os processos pedagógicos e formativos que desenvolvem em sua profissão (SHULMAN, 2005).

A identidade, segundo Moita (1992), é construída por várias identidades relacionadas aos muitos aspectos da vida pessoal. Tal construção se dá através das interações sociais, imersas em um determinado contexto. Por essa compreensão, Nóvoa (1992b, p.16) propõe o emprego do termo *processo identitário*, pois a identidade:

não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão [...], realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Em uma ação de interpretação e reinterpretação constante das conformações identitárias, este processo é desenvolvido tanto pessoal, quanto coletivamente (NÓVOA, 2000).

Delory-Momberger (2006, p.364) propõe a compreensão do sujeito, enquanto hipótese que constrói uma figura provisória *de si mesmo* e que “Por meio da sucessão e da diversidade das experiências, [...] testa e experimenta a validade de sua construção identitária e a reconfigura [...]”.

Nóvoa (1992) indica que entre os elementos que sustentam o processo identitário, estão a adesão, a ação e a autoconsciência. Parte-se dos princípios, valores, ideais e projetos construídos, que se configuram como um investimento a profissão (adesão); tais investimentos se tornam atitudes e comportamentos (ação), que por sua vez são baseados nas experiências e no reconhecimento de si, perpassados por um ato de decisão (autoconsciência), que permite refletir sobre e a partir da ação.

Tratar da questão da identidade na profissão docente, portanto, implica englobar aspectos pessoais, sociais e cognitivos, revelados em experiências, conhecimentos, valores e crenças (LASKY, 2005). Entre as múltiplas identidades que engendram um sujeito professor, está a identidade profissional docente, que Laski (2005, p. 90, tradução nossa) conceitua como “a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”.

Assinala-se, assim, que a identidade docente não se estabelece isenta das influências do caminho que a sociedade, a escola e os processos de ensino percorreram historicamente e que têm levado à constituição da profissão do professor.

Pontua-se como questão nodal desta reflexão sobre a identidade profissional docente, o lugar do ensino como uma característica social relacionada à existência humana. O processo de transmitir conhecimentos era, e ainda é, presente nos mais diversos espaços de relações humanas, como quando se ensina uma criança a comer, a se vestir ou a andar ou mesmo nas relações de trabalho, quando se demonstram as práticas profissionais aos novos empregados.

Por ser um processo cotidianamente presente em nossa sociedade, pode colaborar para a construção de uma imagem depreciativa do trabalho docente muitas vezes, julgando que “o ensino é uma atividade relativamente “simples”, e que se exerce “naturalmente” (NÓVOA, 2002, p. 23).

Essa ideia é assim assinalada por Lüdke e Boing (2004, p. 1168-1169):

a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões.

Pode-se sinalizar que as influências das ideias de vocação e sacerdócio, já situadas nessa pesquisa, se constituem, ainda, em símbolos e sínteses sobre as formas como se originou o magistério, e que identifica a função docente com influências presentes ainda hoje sobre “o ser professor”. Apesar de ser possível delinear que desde o período da Idade Média essas características foram conformadas e estavam significativamente presentes no trabalho docente, pode-se observar que a essência dessas crenças ou formas de agir na docência, não foram extintas das imagens construídas sobre o ensino e a aprendizagem.

Segundo Nóvoa (1995, p. 16), “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem”. Essas influências podem ser percebidas no caso da utilização recorrente do termo “dar aula”, empregado pelos próprios professores ao definir sua atividade, configurando seu trabalho como um ato de doação.

Outra configuração significativa sobre a identidade docente, referida nos percursos da profissão, se caracteriza pela presença dos ideais da racionalização científica que, ao serem transferidos para a função do ensino na escola, tem assinalado a separação entre o pessoal e o profissional nas relações entre professor aluno e ensino aprendizagem. Esta situação, afirmou-se principalmente pelas pesquisas conhecidas como processo-produto, problematizadas por Nóvoa (1992) e Shulman (2005), no sentido de que, na tentativa de simplificar e garantir a

objetividade das investigações tentava-se excluir variáveis que desconsideravam a complexidade do processo desenvolvido pelos profissionais docentes ao ensinar.

Entre outras permanências provindas da racionalidade técnica, que colaboram para a configuração da identidade docente, assinala-se a ideia do professor como consumidor de propostas e métodos de ensino, construídos longe da escola. Para Nóvoa (2002, p. 55) a tendência de separar a elaboração da execução faz parte:

de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e acentua as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação de seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional

Essas relações impositivas e aceleradas, principalmente advindas das reformas educacionais dos órgãos oficiais, não têm surtido muito efeito sobre as práticas pedagógicas, uma vez que desconsideram as experiências e os saberes docentes. Entretanto, acabam contribuindo para a construção de uma imagem dos professores como incapazes.

Nóvoa (1995) relaciona a crise de identidade docente ao que chama de desprofissionalização, sofrida nas últimas décadas pelos professores. A utilização do termo “profissionalização” contrapõe-se ao contexto de proletarização, caracterizado pela perda de autonomia e alienação no trabalho docente (OLIVEIRA, 2010). Profissionalidade é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do *ser professor*” (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Para Ginsburg (1990, p.335, apud NÓVOA, 1992b, p.24), a profissionalização se configura em um processo que visa garantir a autonomia e valorização sobre o trabalho. Este autor refere-se a quatro elementos do processo de proletarização: “a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.”

A enxurrada de atribuições assumidas pela escola pública e colocadas sobre os ombros dos professores tem gerado um sentimento de incerteza sobre *o quê*, dentre tantas tarefas, é o essencial a ser feito em sua profissão e para quais dessas atribuições ele está preparado. Para Oliveira (2010), “tais exigências contribuem

para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (p.24).

A ambiguidade entre as condições efetivas de trabalho e as concepções teóricas em desenvolvimento, leva a atribuir ao professor características e funções que ele não consegue desenvolver plenamente. Surgem questionamentos sobre como proporcionar um espaço formativo que leve em conta as singularidades dos alunos e sua expressão considerando suas fases de desenvolvimento; que garanta sua participação com turmas inflexíveis, organizadas por idade; que agrupem entre trinta e sessenta alunos em um tempo de cinquenta minutos por aula. Nóvoa (2002, p. 35) alerta que “a degradação das condições de exercício da atividade docente é a ponta visível de uma crise mais profunda do professorado, que tem o seu epicentro no problema da identidade profissional.”

Nesse cenário, a profissão docente passa também por uma desprofissionalização, gerada pela perda ou transferência de conhecimentos em geral, como o acesso à internet, os livros, a padronização dos meios de trabalho, as tecnologias educativas em larga escala, a deslegitimação dos saberes específicos resultante da ampla divulgação dos resultados negativos dos alunos nas avaliações externas (OLIVEIRA, 2010).

Na busca pela profissionalização, a conquista da credibilidade social sobre a profissão docente se apresenta, dentre todos os obstáculos, o mais desafiador, por relacionar-se com questões mais amplas que, por sua vez, se integram estreitamente com a construção da profissão docente no âmbito escolar. Neste sentido, a finalidade da educação escolar e as diferentes demandas a ela atribuídas, situadas nas legislações e propostas oficiais, e nos vários discursos sociais, geram expectativas na atuação dos professores quanto à sua realização.

Lawn (2001, p. 118) refere-se às construções oficiais do que é *ser professor*, propagadas por meio das regulamentações, propostas, reformas, discursos públicos, programas de formação e intervenções, com influências significativas na constituição da identidade docente. A gestão oficial da identidade docente contribui para a definição da profissão, porém, os professores constantemente “negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções.”(GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48)”

Dedicando-se à compreensão da identidade profissional docente, Marcelo Garcia (2009b) propõe algumas ações constantes que se configuram tanto como sinais do desenvolvimento identitário, quanto como desafios para repensar e reconstruir a profissão docente como uma *profissão do conhecimento*.

Entre essas constantes, está a compreensão de que, diferente de muitas outras profissões, os professores ingressam no trabalho já possuindo uma ampla experiência de observação de práticas docentes, devido a seus muitos anos como alunos. Essas aprendizagens informais interferem diretamente na formação dos professores e na forma como apreendem a profissão.

As crenças e conhecimentos sobre o ensino incluem as experiências pessoais por meio dos “aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura” (MARCELO GARCIA, 2009b, p.117).

Outra questão relevante a se considerar na construção da identidade docente, é que a principal forma de realização do trabalho pedagógico advém da constatação da aprendizagem dos alunos a quem ensinam. Essa ideia assinala o outro extremo que tem permeado a identidade docente: a responsabilização sobre o fracasso escolar. Marcelo Garcia (2009b, p.124) esclarece nesta perspectiva que:

Em consonância com a característica do isolamento docente, existe também a ideia de que os professores são responsáveis por tudo o que acontece em sua sala de aula. Há uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola, como na sociedade.

Do exposto, salienta-se que as rápidas e recentes transformações contemporâneas têm consequências nos mais variados âmbitos culturais e sociais, tanto nas formas de organização, de trabalho e de aprendizagem quanto nas relações humanas. O mundo globalizado é conectado e o acesso à informação conferiu à nossa época, o status de sociedade do conhecimento, onde o valor das pessoas está integrado a seus saberes, e sua capacidade de inovação (MARCELO GARCIA, 2009b).

Essa conjuntura incide diretamente no âmbito da escola, pois esse é o espaço no qual se formam crianças e jovens, cidadãos contemporâneos. O conhecimento

está em plena expansão e desenvolvimento, e as aceleradas mudanças em curso em todas as áreas da vida humana suscitam a necessidade da formação de pessoas preparadas para aprenderem constantemente. Conforme assinala Esteve (2009), as rápidas mudanças no contexto social aumentaram as contradições no ensino, uma vez que a sociedade atual exige que os professores preparem as novas gerações, não apenas para as necessidades atuais, mas para as exigências de uma sociedade futura ainda desconhecida.

O que se destaca no contexto de uma sociedade do conhecimento é que, o trabalho docente torna-se fundamental. Muito tem se falado da importância dos professores para a qualidade da educação e de sua influência direta, face a face com os alunos. Esteve (2009, p. 20, tradução nossa) aponta que na sociedade do conhecimento a qualidade do sistema educativo e, conseqüentemente, a formação dos professores “se converte em uma peça chave, pois para melhorar o desenvolvimento econômico necessitamos manter um sistema educativo que forme pessoas com um alto nível científico e técnico.” Assim, são esses profissionais que podem garantir as aprendizagens e a formação de pessoas preparadas para a inserção nas novas configurações culturais contemporâneas.

Ao olhar para os objetivos e as demandas da educação na contemporaneidade, Nóvoa (2007) percebe três grandes paradoxos em relação à profissão docente. O primeiro deles refere-se à quantidade e proporção das responsabilidades e missões atribuídas à educação formal em contraponto à fragilidade da profissão docente. O segundo grande paradoxo está no enaltecimento da sociedade do conhecimento em relação ao desprestígio dos professores. Um terceiro paradoxo se encontra, justamente, na veiculação da necessidade de professores reflexivos, enquanto não se proporcionam condições concretas para o desenvolvimento profissional e a reflexão.

Essa composição reflete-se em uma crise de identidade dos professores (BOLIVAR, 2004) promovida pelas incertezas contemporâneas, sobretudo aquelas relativas aos princípios que orientam o fazer pedagógico, que demandam condições organizacionais, estruturais, formativas e de autonomia.

Esses paradoxos, juntamente com outros observáveis na prática docente, impulsionam a procura de caminhos para sua superação. Em resposta aos problemas anteriormente observados, Nóvoa (2007) propõe: uma melhor organização dos profissionais, situada nas escolas com vistas à colaboração, à

formação centrada na prática e na análise das práticas e a conquista da credibilidade sobre o trabalho docente e sobre os professores. Entre os caminhos para a conquista do respeito social está a necessidade de “aprender a ter uma voz e uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mais decisiva em função da educação” (NÓVOA, 2007, p. 18).

A proposta do autor assinala, simultaneamente, as fragilidades quanto à organização, formação e atitudes dos professores. Pode-se observar que as organizações docentes são possíveis em âmbitos mais gerais como sindicatos, porém dentro das escolas os profissionais realizam seu trabalho isoladamente.

Essa realidade tem consequências no cotidiano docente, na formação em serviço e tornam mais difíceis as experiências dos professores iniciantes, pois os novos profissionais não encontram apoio e espaços de troca. Para Shulman (2005, p.16, tradução nossa) é frustrante observar que na profissão docente há uma “profunda amnésia individual e coletiva, a frequência com que as melhores criações daqueles que se dedicam a esta atividade se perdem, de modo que não estão disponíveis para seus colegas atuais e futuros.” Tanto Shulman (1986, 2005) quanto Nóvoa (2007), compreendem que a prática por si só não é formadora, o que proporciona a formação é a reflexão e análise sobre a prática.

Hagemeyer (2010), atenta sobre a emergência de oferecer interlocução aos professores tirando-os do isolamento da sociedade contemporânea. Refere-se à necessidade de trazer os professores para atividades em colaboração entre pares, com pesquisadores, equipes pedagógicas das escolas e com apoio das universidades e secretarias de educação. Propõe, também que:

Os professores devem ser instigados a divulgar *seu próprio texto*, a partir dos recursos do mundo virtual e informatizado, buscando divulgar um processo atual e qualitativo das aprendizagens produzidas, para compartilhá-las com seus pares, e escrevê-las em textos e livros (HAGEMEYER, 2006, p. 267, grifos do autor).

Refletindo a partir das mudanças contemporâneas e suas implicações na prática docente assinala ainda que:

A emergência de novos conhecimentos impõe um processo de *compreensão intelectual crítica* ao professor, que leva a um dos eixos fundamentais do ensino hoje: a atitude de *pesquisa*. Tal disposição visa à criação de novos trajetos de produção pedagógica e de auto formação que geram também as novas concepções e metodologias para ensinar (HAGEMeyer, 2006, p. 263, grifos do autor),

Do exposto, salienta-se que a nova conjuntura social contemporânea, no que se refere à profissão docente, ao mesmo tempo em que leva a incertezas e deflagram fragilidades na atuação do professor, configuram-se, por outro lado, em momento propício para reflexões e mudanças no âmbito da atuação docente. A identidade profissional dos professores se relaciona com as margens do controle, mas, em contrapartida, constroem-se também a partir da conquista de espaços de autonomia para desenvolver seu trabalho (NÓVOA, 1992). Cabe verificar até que ponto os(as) professores(as) participantes da pesquisa caminham para a construção de iniciativas nos espaços de autonomia conquistados, para uma nova identidade profissional docente.

Esse capítulo se propôs a demarcar e contextualizar a profissão e o fazer docente na atualidade. Revelando a aprendizagem e a formação dos professores como um *continuum*, que demanda respeito aos saberes docentes construídos e reconstruídos através do entrecruzamento de vivências, experiências, crenças, conhecimentos da realidade social, econômica e cultural, como preponderantes em suas histórias. O próximo capítulo busca configurar simplificada e o campo das pesquisas biográficas e sua proficuidade a esta investigação.

2 PESQUISA E FORMAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS DE VIDA: CONTEXTOS, PERCURSOS E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Tendo em vista os objetivos dessa dissertação, uma vez demarcada e contextualizada a profissão e o fazer docente como um processo sócio histórico e cultural, este capítulo busca configurar o campo das pesquisas biográficas e sua utilidade a esta investigação, bem como caracterizar as escolhas teórico-metodológicas daí decorrentes.

O contexto histórico-social que envolve os professores demarca a profissão e o fazer docente como um processo sócio histórico e cultural em permanente construção e reconstrução, constituindo um campo de pesquisa instigante e desafiador, principalmente no que se refere aos processos de formação.

Considerando a experiência pessoal do professor como base para sua formação (DELORY-MOMBERGER, 2006; JOSSO, 2006; PINEAU, 2006; SOUZA, 2006, 2008), a utilização abordagem biográfica como material de análise possibilita observar fragmentos da história da cultura, percebendo e reconhecendo o tempo e o espaço em que os sujeitos se inserem. Embora sejam relatos individuais, por meio deles é possível identificar o coletivo, considerando-se que os indivíduos são frutos de constituições históricas, culturais e temporais.

Nessa perspectiva, empreender uma pesquisa que busca compreender a constituição da docência através de histórias de vida de professores, levou a uma incursão sobre o âmbito das questões que envolvem a utilização da abordagem biográfica nas investigações científicas.

A ampliação da utilização das narrativas de vida nas pesquisas da área educativa, especificamente da formação de professores, tem se apresentado como um reflexo das mudanças do contexto social e cultural contemporâneo e das transmutações nas formas de fazer e pensar a investigação científica neste panorama.

Compreender essas modificações metodológicas implica situar esse movimento em uma perspectiva global, considerando que se teve no século XX, um período de grandes mudanças científicas, tecnológicas, econômicas e sociais, que culminaram em uma nova configuração cultural, na qual “os modelos éticos e ideológicos são transmitidos por outros canais, fora da família e da escola”

(POIRIER; CLAPIER; RAYBAUT, 1999, p.7), e levaram a um processo de individualização, no qual o sujeito é levado a assumir as responsabilidades por suas escolhas, aprendizagens e valores (DELORY-MOMBERGER, 2012).

A escolha desse tipo de abordagem surge, assim, do interesse de, a partir das histórias de vida, entender melhor os processos de formação dos professores.

[...] porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores (JOSSO, 2006, p. 27).

Num período no qual faltam referências, a “referência possível, torna-se a própria vida” (CUNHA, 2012, p.97). Nessa direção, as práticas autobiográficas revelam os indícios de uma vida mutável e difusa, e de uma sociedade individualizada, onde, as experiências puderam caracterizar-se como um caminho de busca *de si* (CUNHA, 2012). A narrativa de vida assim transpassa o espaço pessoal e íntimo, até o universo público, tornando-se um instrumento de mediação e/ou reprodução da sociedade (DELORY-MOMBERGER, 2012).

A explicitação dessa conjuntura nos aproxima da compreensão das dimensões epistemológicas da proposta biográfica, que se deenvolve devido às “crises múltiplas dos grandes modelos sociais fornecedores de sentido, sejam eles científicos, políticos, religiosos e até educativos” (PINEAU, 2006, p. 341). Essas crises conduziram a novas possibilidades de compreender a aprendizagem e suas inter-relações, bem como a uma nova forma de delinear a própria ciência, rompendo com uma visão fragmentada e/ou objetiva do sujeito.

No campo educacional, passou-se a compreender os processos educativos em sua natureza contextual, específica e complexa. Os significados dos sujeitos sobre suas ações passaram a ser o foco central, no qual as experiências vividas pelos professores constituem parte do que são, e desta forma também condicionam suas práticas docentes (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

Na perspectiva apresentada se desenvolve uma concepção global de formação docente, que reconhece os saberes subjetivos, não formalizados, colocados em prática nas experiências pessoais, profissionais e nas relações sociais, paralelamente aos saberes formais e acadêmicos (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Proporciona-se assim, o surgimento de outras práxis socioformadoras, que se abrem a novos interlocutores que buscam resolver seus problemas essenciais de orientação, formação profissional e existencial, ao propor abordar as relações da pesquisa biográfica com novas propostas de investigação, que busquem a superação das limitações da racionalidade técnica na formação docente (PINEAU, 2006). Objetiva-se o desenvolvimento do sujeito pela reflexão sobre os próprios processos de apreensão da sua profissão, oportunizando análises compreensivas que desencadeiam um processo de empoderamento.

A partir dessa configuração integra-se a um modelo dialógico de pesquisa e formação, onde pesquisadora e professores constroem conhecimentos sobre suas práticas e sobre a docência. A constituição do *ser professor* é compreendida através das narrativas de vida, nas quais os participantes se apropriam de suas histórias. Nesse movimento acontece um processo formativo único e significativo.

Essa caracterização da biografia, como uma característica essencial à composição social na atualidade, permeia a configuração de abordagens voltadas às histórias de vida dos sujeitos nas pesquisas sobre a formação em diversas áreas do conhecimento. Consequentemente, propicia uma pluralidade teórica e metodológica, que pode gerar incompreensões e dúvidas quanto à sua utilização e desdobramentos.

Diante do exposto, este capítulo persegue, inicialmente, a descrição de algumas circunstâncias histórico-contextuais e tendências que permearam o desenvolvimento das pesquisas de cunho biográfico.

Um segundo momento do texto se destina a explicitar os caminhos e opções teórico-metodológicas que fundamentam esta investigação, cujo material primordial de análise é o biográfico, entendendo que o vivido e a interpretação desse vivido, influenciam as opções pessoais e pedagógicas dos professores na construção da docência, pontua as possibilidades da formação por meio das histórias de vida.

Na continuidade, propõe-se situar a abordagem biográfica no campo educacional brasileiro, direcionando o olhar para os trabalhos que se voltaram à pesquisa sobre professores, buscando elucidar a pesquisa proposta na presente dissertação, diante das influências deste panorama.

2.1 TRAJETÓRIAS DOCENTES: CAMINHO DE PESQUISA E FORMAÇÃO

A utilização de relatos de vida como fonte de informação ou dados, é uma prática recorrente em vários estudos e pesquisas científicas, principalmente no decorrer do século XX. Tendo suas origens nos discursos religiosos e passando pela escritura das histórias dos notáveis (governantes, grandes figuras públicas, etc.), o movimento biográfico tem como um marco significativo a invenção de imprensa onde, através da leitura e da escrita, novos *autos*, advindos do poder de reflexão do indivíduo sobre suas trajetórias de vida, foram construídos (PINEAU, 2006, p. 48).

O nascimento das ciências humanas e seu desenvolvimento foi impregnado pelos paradigmas disciplinares, não constituiu os relatos de vida como espaços de voz e de expressão da subjetividade, pelo contrário segundo Pineau (2006, p. 51) “os sujeitos em razão de sua imersão prática são vistos como os últimos que podem compreender e construir o sentido de seus percursos.”

Alimentada pela revolução da informática, a partir da segunda metade do século XX, as formas biográficas abrem-se a múltiplos espaços de comunicação, que ultrapassam a escrita, e abarcam outras formas de expressão. Essa conjuntura impulsionou um destaque ao indivíduo e para Pineau (2006, p. 52):

Essa explosão multimidiática pós-moderna e transdisciplinar desenvolve tanto mais o movimento de expressão da vida pelos próprios seres vivos fora das esferas profissionais, científicas e político-religiosas herdadas quanto a própria vida se problematiza, em todas as suas múltiplas formas de viver, sincronicamente (...) e diacronicamente (...)

Entre os objetivos dessa proposta biográfica está a busca por desvendar o significado das ações humanas na interação social e no cotidiano, sem desconsiderar a influência dos processos culturais na formação da subjetividade.

No cenário delineado, na década de 1980 do século XX, verificou-se um período de eclosão da utilização de práticas biográficas como recurso investigativo e como prática formativa. Pineau (2006) denominou essa corrente de *pesquisa-ação-formação*.

Entre as obras de referência na perspectiva biográfica-formativa, podemos destacar o trabalho de Pineau e Marie-Michèle (1983), “*Produire sa vie: autoformation et autobiographie*”, publicado no Quebec. Essa produção foi a primeira

a utilizar sistematicamente a abordagem autobiográfica, como processo de autoformação, tratando da vida de uma dona de casa.

Os pioneiros da perspectiva autobiográfica relacionada à autoformação foram os pesquisadores Dominicé, Josso, Pineau, Nóvoa, Courtois, Villers, Bonvalot e Finger (PINEAU, 2006). Entre esses, destaca-se no desenvolvimento dos trabalhos biográficos em relação à educação e à formação, os trabalhos e seminários desenvolvidos pelo grupo da Universidade de Genebra (a partir de 1980), representados por Dominicé, Finger e Josso, como precursores das discussões sobre a autoformação mediada e potencializada pelo biografar-se (SOUZA, 2006).

No Brasil a abordagem biográfica, como metodologia de investigação científica no campo educativo, ganhou visibilidade a partir da década de 1990. Bueno *et al.* (2006), sinalizam através da profusão de trabalhos apresentados em diversos eventos na área educativa nessa década, a percepção da grande adesão dos pesquisadores das mais diversas partes do país aos estudos autobiográficos e às histórias de vida de professores.

Essa dinâmica intercorreu, segundo Bueno *et al.* (2006) paralelamente a um movimento mais globalizado de discussão sobre o papel docente, que ao fazer emergir questões sobre a profissionalidade dos professores, contribuíram para reforçar o interesse pelas abordagens biográficas. Essa influência, impulsionada por órgãos internacionais, postulou a profissionalização docente e a redefinição do perfil dos professores, como eixo central das novas propostas curriculares para a formação docente.

Consolida-se nesse cenário, a pesquisa e a produção científica em histórias de vida e educação, e se intensificam as metodologias de pesquisas biográficas, que contribuíram “para renovar a pesquisa educacional sob vários aspectos, notadamente no que diz respeito à pesquisa e à formação de professores, fazendo aflorar o interesse por questões e temáticas novas” (BUENO *et al.*, 2006, p.402).

O redirecionamento de interesses para o *sujeito* passou a nutrir novas possibilidades de compreender a realidade social. Neste sentido, “a subjetividade passa a se constituir [...] na ideia nuclear, ou no próprio conceito articulador de novas formulações teóricas e propostas que realimentam a área a partir dessa *viragem*” (BUENO, 2002, p. 13, grifo do autor).

No campo das pesquisas em educação, esse movimento compõe uma mudança de foco, que se desloca da produção de conhecimentos *sobre* os

professores para a investigação dos conhecimentos *dos* professores. Reconhecem-se, assim, os saberes docentes, ou, o docente como possuidor de saberes condicionantes de suas ações, conforme as necessidades surgidas na prática pedagógica.

Gradualmente, se passa a reconhecer o caráter biográfico dos conhecimentos dos professores, como resultado da integração da pessoa e do contexto ao longo do tempo. Nóvoa (1992a, p.15) apresenta essa mudança de curso, situada na obra de Ada Abraham, intitulada “O professor é uma pessoa”, publicada em 1984, revelando desde então, o crescimento exponencial das pesquisas preocupadas com as trajetórias docentes. Essas pesquisas referiam-se ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, a biografias e autobiografias, configurando um movimento que originou a produção de um conhecimento mais apropriado sobre os professores, “mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas” (NÓVOA, 1992a, p.24). Isso porque, conforme o autor, [...] “só uma História de Vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (NÓVOA, 1995, p. 113).

A opção realizada nessa dissertação, pela abordagem biográfica, se inscreve, assim, em um movimento mais amplo, que envolve tanto a busca por compreender como os professores pensam, sentem, vivem e apreendem sua profissão, quanto garantir um espaço de comunicação e diálogo, onde as vozes desses agentes possam ser expressas e respeitadas.

2.2 PERSPECTIVAS DA PESQUISA BIOGRÁFICA

Devido ao seu caráter pluridisciplinar, as pesquisas de cunho biográfico, abarcam uma grande quantidade de metodologias, métodos e técnicas de estudo e pesquisa. Sua genealogia é anterior a era moderna, no entanto teorias mais específicas foram construídas a partir do século XX (PINEAU, 2006).

Dentro dessa ampla perspectiva da abordagem biográfica e desenvolvendo-se paralelamente nas várias áreas das ciências humanas, uma diversidade de terminologias é utilizada, com diferentes significados e fundamentos teóricos e metodológicos (PAZOZ, 2002, apud SOUZA 2006).

Para Muñoz (2001, p.13):

o caráter multifacetário desse método, assim como as muitas tradições acadêmicas e nacionais que o sustentam, tem gerado uma multiplicidade terminológica, que chega a produzir confusão e uma difícil delimitação conceitual, que resulta no aparecimento de termos distintos que possuem um valor sinônimo, umas vezes; enquanto que em outras, um mesmo termo pode chegar a ter significações muito distintas, segundo as escolas.

Essa mesma pluralidade “está na origem das grandes dificuldades e equívocos, legitimada por vezes em práticas pouco consistentes e metodologias sem qualquer rigor” (NÓVOA, 1992, p.23-24).

Para Pineau (2006, p.41)

Nas ciências humanas e sociais, a flutuação terminológica em torno das histórias e relatos de vida, biografias e autobiografias é indicativa da flutuação de sentidos atribuída a essas tentativas de expressão da temporalidade vivida pessoalmente.

Bueno *et al.* (2006) afirmam que diferentes formas de produção das biografias, resultam em diferentes materiais e diferentes formas de análise e, portanto, compreender a diversidade das expressões utilizadas e a própria história da pesquisa biográfica, podem auxiliar na construção de uma investigação consistente e significativa.

Os termos biografia, autobiografia, (auto)biografia, história de vida, biografização, narrativa biográfica, narrativa de vida, relato biográfico, relato de vida, entre outros, compõe a grande diversidade que abarca as investigações que se voltam para os sujeitos e suas histórias. Deste modo, segue-se a uma tentativa de incursão nesse grande campo científico de pesquisa, buscando a partir dele, contextualizar e clarificar as opções teóricas e metodológicas que garantam maior coerência no presente trabalho.

Souza (2006, p.27) explica que o emprego do termo Histórias de vida:

corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

Em uma revisão terminológica, pode-se apresentar a obra *The Polish Peasant in Europe and America* de Thomaz e Znaiecki (1918-1920), considerada por muitos autores como o ponto inicial do método biográfico nas ciências sociais, como precursora da utilização do termo história de vida (*life history*) de forma sobreposta. Referia-se ao relato biográfico, angariado por um investigador, porém também denotava a versão final por ele elaborada, a partir desse relato narrativo, em conjunto com outros materiais recolhidos (MUÑOZ, 2001).

Em período posterior a estas aplicações do termo *histórias de vida* foi introduzido o termo inglês *life story*, para indicar o relato do sujeito, o que possivelmente provocou certa confusão nos empregos dos termos, principalmente nos momentos de tradução para outras línguas. No caso brasileiro, as duas terminologias, em muitos casos, são traduzidas como *história de vida*.

O sociólogo Deziz, na década de 1970, definiu esses termos, no campo da sociologia, fato posteriormente salientado pelo pesquisador francês Bertoux em 1981 (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Desta forma, a terminologia passou a apresentar as seguintes definições:

- *Life story* (inglês); *récti de vie* (francês); *relato de vida*, *relato biográfico*, *narración biográfica* (espanhol); *relato de vida*, *relato biográfico*, *narração biográfica* (português): as expressões significam a narração retrospectiva da vida, feita pelo sujeito.
- *Life history* (inglês), *historie de vie* (francês) e *história de vida* (espanhol e/ou português): este termo se refere ao estudo de caso de um determinado sujeito, compreendido não apenas como o relato de vida, mas abrangendo quaisquer outros meios de informação ou documentação, que possibilitem a reconstrução da biografia da forma mais exaustiva e objetiva possível.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001), acrescentaram a essa compreensão, a possibilidade da pesquisa em histórias de vida, referir-se não apenas a indivíduos,

mas também à investigação de instituições, sendo que em ambos os âmbitos, propunham compreender os padrões de vida e as relações sociais que se expressam em cada contexto.

Os termos biografia e autobiografia, desta forma se integraram à diversidade terminológica da perspectiva biográfica. De modo simplista, advindos da tradição literária, *autobiografia* pressupõe a narração da própria vida e *biografia* implica uma elaboração externa da história de uma vida, através de um interlocutor.

Aprofundando questões epistemológicas no campo da pesquisa biográfica em educação, o termo *autobiografia*, enquanto relato ou escrita da própria vida, carregam em si aportes mais densos e complexos, que estão relacionados a *invenção do eu*, onde, através do relato, “o sujeito repensa e reinventa sua vida, apropria-se da autoria dos fatos, e portanto, pode imaginar possibilidades diferentes de ação futura” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, 2001, p.33, tradução nossa).

No entanto, devido a seu peso etimológico, a *autobiografia* pode também significar um movimento isolado e individual, onde *ator* e *autor* se sobrepõem sem um terceiro mediador explícito (PINEAU, 2006). Dessa forma, o termo pode gerar incompreensões do ponto de vista teórico e metodológico sendo prudente demarcar sua utilização.

Em decorrência desse dilema, traz-se para o contexto da discussão o termo (auto)biografia, proposto por Nóvoa (1988), onde a adoção dos parênteses tem o intuito de comportar, na mesma palavra, a essência investigativa e formativa do processo, onde se destaca a narrativa do ator social (SOUZA, 2006), afastando-se do significado estritamente individual da autobiografia.

Desse modo, no Brasil elegeu-se a utilização do termo *Pesquisa (Auto)biográfica* como forma de englobar a diversidade de abordagens que se debruçam sobre as *escritas de si* nos processos de formação e profissionalização docente. Dito de outra forma, a Pesquisa (Auto)biográfica procura acolher em seu escopo os trabalhos que tomam as histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Devido a esta configuração, esse trabalho integra-se ao campo da Pesquisa (Auto)biográfica em educação, quando buscou desenvolver um processo dialógico onde os sentidos foram construídos na interação entre professores e investigadora. Optou-se pelo termo (auto)biografia, para referir-se à narrativa de vida dos

professores, seja oral ou escrita, por entender que ele engloba em sua essência tanto questões epistemológicas que envolvem os processos de *escrituras do eu*, quanto o caráter coletivo e compartilhado dessa construção. Essa opção terminológica alude, ainda, à forma de produção do *corpus* da pesquisa, uma vez que abrange a perspectiva formativa e investigativa simultaneamente.

2.3 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As pesquisas biográficas nas ciências humanas, como um todo, suscitaram e ainda suscitam muitas discussões quanto a seus procedimentos, validade científica, instrumentos de coleta e aspectos epistemológicos entre outros. Estar atento a essas discussões e procurar compreender seus fundamentos é imprescindível para quem opta por desprender um trabalho nessas linhas. Juntamente é preciso ter consciência que a eclosão da utilização e da produção de matérias que se utilizam da história de vida também está relacionada com o próprio desenvolvimento da pesquisa e da sociedade.

Ademais é o questionar-se constantemente que mantém essa perspectiva de trabalho viva e dinâmica. A vigilância metodológica passa por detalhar o processo de produção da narrativa de vida, pois o modo como foram obtidas não pode ser ignorado na análise, observando os limites da própria produção de material e considerando as diferenças entre a vida como experiência e a vida como texto.

A proposta de investigação (auto)biográfica busca compreender o mundo através das experiências humanas, cujo material primordial é o biográfico. Para Delory-Momberger (2012), diferente de outras abordagens, que trazem à tona as questões da estrutura e das representações do mundo, essas pesquisas comportam a preocupação com os significados e sentidos mediados pelos sujeitos em sua constituição, e define:

O projeto fundador da pesquisa biográfica [...] é a da *constituição individual*: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de

si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523, grifo do autor).

O exposto evidencia que o significado que cada professor confere à sua atividade como docente é condicionado por seus valores e suas trajetórias de vida. Sendo assim, o seu modo de situar-se no mundo, é significativo para a construção da sua identidade docente.

Nesse entendimento, na pesquisa (auto)biográfica, o sujeito é percebido como um *ser social singular*. É singular, ao passo que reflete uma forma única de articulação entre os eixos apresentados na sistematização a seguir, e social porque se faz imerso nessas relações.



FIGURA 1- SISTEMATIZAÇÃO DO COMPLEXO DE RELAÇÕES DO INDIVÍDUO EM SUA CONSTITUIÇÃO
FONTE: DELORY-MOMBERGER (2006, 2012a)

Em meio a esse processo é que os sujeitos criam, recriam e reproduzem a realidade social. Esses fatores não são estáveis e, justamente por essas interações, o sujeito é um constante *projeto de si* (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Outro aspecto que se mostra significativo e diferencial das abordagens (auto)biográficas em relação à outras pesquisas das ciências sociais, é a importância empregada em respeitar e considerar nas análises, a temporalidade da

vida humana, pois o “indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e acontecimentos” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 73). Essa constatação desvenda a tarefa da pesquisa (auto)biográfica, a qual se volta à compreensão de “como o indivíduo, no decurso de suas experiências no tempo, ao mesmo tempo em que produz em si mesmo e fora de si mesmo o espaço social, se constitui a si mesmo como indivíduo singular” (idem, p. 73).

Ainda é necessário “reconhecer o fato biográfico em si mesmo”, como um processo através do qual os seres humanos articulam suas reflexões e ações. Biografar-se engloba então, “todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

A partir desses pressupostos, cabe reconhecer que tanto o objeto, quanto o material das pesquisas (auto)biográficas, só são acessíveis através dos sujeitos em seus atos de biografização. Sendo assim, pode-se definir a narrativa de vida:

como um ato de passagem pelo qual o narrador retoma, de acordo com os processos associativos, os espaços e os tempos esparsos e polimorfos de sua existência em um espaço-tempo construído e unificado [...] A narrativa não é, portanto, somente o sistema simbólico no qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362 e 363).

Mesmo assumindo uma pluralidade de manifestações, a linguagem ocupa, nas pesquisas biográficas, um espaço privilegiado de mediação entre sujeito e pesquisador. Da mesma forma, a linguagem comporta vários tipos de discurso, todavia a investigação biográfica da “um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, [...] é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana” (DELORY-MOMBERGER, 2012 p. 525).

Connelly e Clandinin (1995, p. 11) afirmam que o estudo da narrativa “é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo” (tradução nossa). Dito de outra maneira é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana.

Diante dos vários recursos e possibilidades abertas à utilização de uma metodologia (auto)biográfica, são necessários alguns cuidados sobre o trabalho de

formação como pesquisa a partir desta metodologia, conforme consideramos a seguir.

O trabalho com a (auto)biografização, permite ao narrador a expressão do que lhe foi significativo em sua jornada, não se trata da personificação “pura” da realidade, mas de um olhar sobre essa realidade mostrando o vivido, mas também a interpretação deste vivido que passa por novas compreensões e sentidos a cada partilha do relato.

O entrecruzamento das perspectivas dos professores, juntamente com as interpretações de pesquisadores, teóricos e outros professores, contribui para a aproximação da complexidade do real. Segundo Cunha (2012), as interpretações possíveis de uma narrativa de vida são inúmeras, tanto quanto o número de pessoas que as possam ler.

Em uma (auto)biografia estão presentes o vivido e a interpretação do vivido, as emoções, experiências, o desejo de compartilhar e de ser lembrado, “as imagens que se tem de si, do outro e do que se fala” (CUNHA, 2012, p. 109). Coexiste a singularidade, que permite entender a heterogeneidade, o contexto sócio histórico e as regularidades na composição das subjetividades.

Tendo em conta as possibilidades do material (auto)biográfico, a presente pesquisa procurou compreender os processos de constituição da docência, buscando apreender os elementos que influenciam as concepções e a prática educativa dos professores.

Essa visão interliga-se a novas propostas de pesquisa, que visam superar a aplicabilidade e as limitações da racionalidade técnica, permitindo o desenvolvimento do sujeito através do empoderamento, pela reflexão. Pineau (2006, p.336) qualifica a aposta biopolítica da abordagem biográfica educativa como “a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida”.

Empoderar-se, toma aqui o sentido atribuído por Paulo Freire (1992) relacionado ao processo de conscientização que se dá na relação dialética com o mundo e com o *outro*. Não se trata de um desenvolvimento individual, mas de tomar o poder em busca do ato social, para a transformação.

Candau (2008, p. 58), em uma perspectiva de repensar os direitos humanos, refere-se ao empoderamento que “começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem, para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator

social”, sem ignorar sua dimensão coletiva. O posicionamento adotado, acolhe as diferenças como construtivas em um desenvolvimento compartilhado, no qual o sujeito apropria-se de seu papel social e percebe-se enquanto sujeito histórico, para rever, criar e modificar sua prática.

2.3.1 As histórias de vida em formação

O olhar para o sujeito, suas histórias e experiências nas pesquisas científicas, desencadeou amplas mudanças conceituais e metodológicas sobre como uma pessoa se forma e constrói sua profissionalidade docente. Segundo Bueno *et al.* (2006, p. 392), a compreensão do relato de vida como objeto de linguagem e processo de autocriação (produzir a si próprio), culminou em uma utilização dessa prática no campo da formação docente, onde o relato biográfico passou a ser reconhecido como “um campo da experiência e um instrumento de exploração formadora”.

Esse movimento formativo nasce dos trabalhos produzidos na Universidade de Genebra, que alia, em uma mesma perspectiva a formação e a investigação. Segundo Souza (2006, p. 26) essa proposta “configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação” e concomitantemente é um processo formativo pois “parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história”

Para Delory-Momberger (2006) a formação por meio das (auto)biografias parte da premissa que ao realizar a narrativa de sua vida o indivíduo se apropria de sua própria história.

Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os atores responsáveis por sua própria formação (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

Dentro do quadro geral de caminhos de formação por meio das (auto)biografias, optou-se nesta pesquisa pelo dispositivo de formação *Ateliê Biográfico de Projeto*, proposto por Delory-Momberger.

Esse dispositivo busca trabalhar reflexivamente com as construções narrativas sobre a vida. Partindo da compreensão de que o narrador “se constrói como sujeito (individual e social) no ato de sua enunciação” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 364). Nesse viés a linguagem é o espaço onde se produz uma *história* e o *sujeito* dessa história. Durante o ato de narrar-se o sujeito se configura como uma hipótese de si mesmo, uma figura provisória de si, que é testada pela experiência e reconstruída.

Esse processo permite a abertura e possibilidades frente ao futuro, porque o ato retrospectivo induziu a construção de uma *história de si*, que permite emergir futuros possíveis. A dimensão de *projeto assegura* o procedimento de formação a partir de histórias de vida, pois instaura uma relação dialética entre passado e futuro, abrindo para o sujeito um espaço de reflexão e emergindo dele a capacidade de mudança (DELORY- MOMBERGER, 2006).

Os processos de formação em forma de Ateliês Biográficos de Projeto buscam articular a dimensão da temporalidade, fazendo emergir o projeto pessoal dos participantes. Em sua proposta Delory-Momberger (2006) organiza esse dispositivo em seis etapas que se desenvolvem de forma progressiva: iniciando pela informação dos procedimentos e objetivos e articulação das regras de segurança, passa-se para as fases de preparação, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico. A construção das narrativas (auto)biográficas e posteriormente sua socialização, se constituem no centro do trabalho. Após esses processos, os participantes passam a escrever a redação final de suas autobiografias, fora do ateliê. Por fim, há um período de síntese e construção do projeto pessoal que também é socializado e co-explorado, sendo que há ainda um último encontro, destinado à avaliação.

Segundo a autora “esse trabalho conjunto de elucidação narrativa visa ajudar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem essa história do exterior” (DELORY- MOMBERGER, 2006, p. 367). A objetivação das (auto)biografias dos participantes, seja em forma oral ou escrita, aliada ao desenvolvimento coletivo constitui a base para o distanciamento crítico e a socialização, que compõem um processo de formação.

2.4 TENDÊNCIAS E INFLUÊNCIAS NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO BRASIL

Como referência à abordagem (auto)biográfica no campo educacional brasileiro, surgem pesquisadores preocupados com as trajetórias, desenvolvimento pessoal e profissional, identidade, biografias e autobiografias dos professores.

Toma-se como referência inicial entre outros estudos, o texto de Bueno *et al.* (2006), o qual apresenta um levantamento minucioso, com objetivo de caracterizar e mapear a produção nacional sobre o emprego das metodologias autobiográficas e histórias de vida nas investigações sobre formação de professores e profissão docente. Essa investigação teve como parâmetro espaço temporal, os anos de 1985 a 2003, e usou como descritores as palavras chave *formação docente e profissão docente*, interligadas aos descritores *histórias de vidas, autobiografias, memórias, lembranças, depoimentos orais e narrativas*.

A dedicação a esse levantamento possibilitou a percepção do aumento de pesquisas na perspectiva biográfica e de histórias de vida, como já foi contextualizado nesse trabalho, e a grande diversificação das modalidades e usos delas nos anos de 1990, ultrapassando o campo dos trabalhos sociológico-históricos, observados na década de 1980.

Quanto a essa diversidade, Bueno *et al.* (2006) registram que:

O exame realizado tornou evidente que essa produção se caracteriza por uma enorme dispersão, tanto temática quanto metodológica, decorrente, entre outros fatores, da multiplicidade de referenciais teóricos utilizados nas pesquisas. Os teóricos que dão sustentação aos trabalhos têm sido buscados em vários campos disciplinares, fazendo-se empréstimos conceituais e combinações as mais variadas, nem sempre isentas de ambigüidades quanto às denominações metodológicas utilizadas (BUENO *et al.*, 2006, p. 368).

Com referência aos trabalhos de mestrado e doutorado defendidos nesse período, as autoras observam que muitos deles se dedicaram a “compreender especificidades da atuação de grupos de profissionais docentes de áreas e períodos diversos” (BUENO *et al.*, 2006, p.395). As mesmas autoras assinalaram também a recorrência de trabalhos voltados ao ensino fundamental e às áreas de alfabetização

e matemática, na Educação Básica, enquanto nas pesquisas sobre o Ensino Superior, se percebeu a presença de estudos voltados a História da Educação.

Entre outras incidências “O tema da *identidade profissional*, surpreendeu pela alta recorrência, seguido de perto por outros dois temas: saberes docentes e educação continuada” (BUENO *et al.*, 2006, p.396). Essa tendência sobre a compreensão da identidade se acentuou como forma de acompanhar as recomposições sociais e suas influências nos processos da formação docente. No entanto, essas discussões estão marcadas por grande diversidade de tendências, o que desencadeou a necessidade de examinar os aspectos teóricos conceituais empregados na noção de identidade.

Em relação aos periódicos, o número de artigos relacionados à trabalhos biográficos não mostrou a mesma ampliação, considerando o caso das teses, dissertações e livros. Apesar de ter suas raízes fundadas, como intitulou Pineau (2006), em uma corrente de pesquisa-ação-formação, os textos analisados por Bueno *et al.* (2006), levaram a constatar que poucos trabalhos se dedicavam a um processo investigativo/formativo. Assinalam as autoras que:

O modelo das biografias educativas desenvolvido pelo grupo de Genebra, cujas idéias inspiraram tantos trabalhos com histórias de vida no Brasil, não vicejou em nosso contexto. E, no entanto, a grande potencialidade dos estudos autobiográficos reside, justamente, no seu potencial explicativo/formador, além de se constituírem como fontes para a compreensão das peculiaridades da formação e das especificidades das situações educativas (BUENO *et al.*, 2006, p. 404).

Stephanou (2008), por sua vez, faz um levantamento dos resumos presentes no banco de dados da Capes, entre os anos de 1997 a 2006, com os descritores *biografia* e *(auto)biografia*, tendo encontrado 150 trabalhos, dos quais 68% eram dissertações e 32% eram teses.

A partir desse levantamento foi possível constatar que cinco instituições de nível superior⁸ no país abarcam 44,6 % dos 150 trabalhos analisados. Essa relação estabelecida pode ter sentido, quando se retoma a relevância dos grupos de pesquisa e/ou pesquisadores que lideram e estimulam o desenvolvimento das

⁸ Entre as universidades que mostraram mais incidência de trabalhos se destacam a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

investigações biográficas no país. Observou-se ainda, que no Estado do Paraná foram desenvolvidos nesta década, 3 trabalhos sobre essa temática.⁹

Destaca-se, no mapeamento de Stephanou (2008), a quantidade de trabalhos voltados à identidade ou subjetividade, bem como aqueles que se referem explicitamente à experiência do próprio pesquisador. Considerando essas questões, Stephanou (2008) propõe que o exame realizado, em alguma medida, demonstra que nossos combates pela história são também combates pela identidade.

2.4.1 Estudo exploratório: o interesse científico sobre histórias de vida e (auto)biografias de professores

Com inspiração advinda das caracterizações aqui apresentadas, empreendeu-se um estudo exploratório sobre as produções acadêmicas com interesse na metodologia de trabalho com histórias de vida e/ou biografias, tendo como foco a pesquisa sobre a profissão docente. Para tanto, foi realizado um levantamento junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁰ coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, que contou, inicialmente, com o recorte temporal entre os anos de 2003 e 2013, e com a utilização dos descritores “história de vida” e “biografia” presentes nos resumos.

A busca preliminar gerou 544 trabalhos de teses e dissertações, o que levou à opção de um recorte que selecionou as pesquisas relacionadas à docência na educação formal, onde o *corpus* de pesquisa fosse produzido considerando as narrativas dos próprios professores.

A pesquisa levou em conta os resumos das investigações, mas foram realizadas consultas aos textos dos trabalhos de tese e dissertações, conforme a necessidade de esclarecimentos sobre os temas encontrados.

⁹ Esses trabalhos foram desenvolvidos nas Universidades Federal do Paraná, Estadual de Londrina e Estadual de Maringá.

¹⁰ A opção pela BDTD- Ibict aconteceu devido as remodelações do banco de teses da Capes, que em 2014 havia disponibilizado apenas os trabalhos acadêmicos referentes aos anos de 2011 e 2012. A BDTD desenvolve um trabalho em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, porém ainda não contempla todas as universidades do país e/ou os trabalhos defendidos nos anos do referido levantamento.

Em muitos casos, para conseguir identificar a quais professores se destinavam a pesquisa, foi necessário consultar as teses e dissertações na íntegra, uma vez que muitos resumos apenas indicavam o trabalho com professores, de forma indistinta. Essa realidade suscitou preocupação, pois os níveis de ensino onde os professores atuam refletem-se em sua profissionalidade e, portanto, podem vir a estabelecer diferenças significativas tanto na elaboração dos objetivos da pesquisa, quanto a suas conclusões.

Foram selecionados 69 trabalhos entre teses e dissertações. Desses, 89,8% (62) eram dissertações de mestrado, e apenas sete (10,2%) eram teses de doutorado.

As universidades que mostraram maior profusão de trabalhos, foram a Universidade Federal de Santa Maria, com 17 trabalhos, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com 10 trabalhos, a Universidade Federal de Uberlândia, com 7 trabalhos, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com 6 trabalhos, seguida da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com 5 trabalhos. O restante das pesquisas se dividiu em várias instituições pelo país. Vale ressaltar que nesta busca foram encontrados apenas dois trabalhos de Universidades do Estado do Paraná, sendo um realizado na Universidade Federal do Paraná e outro na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Quanto à abordagem metodológica, as pesquisas mostraram uma diversidade de técnicas e de opções teóricas, tendo chamado a atenção, o fato de que em 18 trabalhos não foram apresentados os dados sobre a metodologia adotada, sendo que em 28 trabalhos, não se percebeu a explicitação da fundamentação teórica empregada. O termo *história de vida* é utilizado ora como metodologia de pesquisa, outra como produção de dados, ou ainda como método. Apenas 2 trabalhos referem-se nitidamente à *abordagem biográfica* ou ao *método biográfico*.

Essa realidade, evidenciada por Bueno *et al.* (2006) continua a preocupar os pesquisadores da área, com relação à fragilidade conceitual e da fundamentação presente em alguns dos trabalhos analisados. Como forma de superação dessa vulnerabilidade, as autoras direcionam suas análises para a importância de se conhecer a “história das histórias de vida, suas origens, seus avanços, seus recuos, bem como sobre as concepções e os usos que delas se fazem hoje em diferentes campos” (BUENO ET AL., 2006, p. 403).

A pluralidade das temáticas, e o foco das pesquisas empreendidas evidenciaram a amplitude de possibilidades do material biográfico, que pode ser constatado no quadro a seguir:

TABELA 1 - TEMÁTICAS OU FOCO DAS PESQUISAS COM HISTÓRIA DE VIDA E/OU BIOGRAFIA REALIZADAS COM PROFESSORES DE 2003 A 2013.

TEMÁTICAS OU FOCO DAS PESQUISAS:	QUANTIDADE
Formação docente	17
Identidade	11
Constituição da docência	8
Práticas docentes	6
Educação Rural	5
Saberes docentes	5
Alfabetização	4
Condições de trabalho/ trabalho docente	4
Inclusão	4
Gênero	3
Processo de ensino aprendizagem	3
Outros	15

FONTE: Dados obtidos em pesquisa realizada pela autora no BDTD (2014)

O escopo dos trabalhos selecionados abrange uma grande diversidade de temas entre os quais se destaca a *formação docente* que está presente em 24,6 % (17) dos resumos. A temática da *identidade constitui* uma parcela significativa dos trabalhos, abrangendo 15,9% (11).

A preocupação com a pesquisa sobre a formação docente evidenciam-se nesses dados, uma vez que além de consistir o foco de 24,6% das investigações empregadas, os termos formação e/ou processo formativo, aparecem em 65 resumos (94,2%), seja enquanto objetivos, problema ou conclusões.

Foi possível perceber que as técnicas de produção de material, que abarcam os trabalhos sobre histórias de vida, voltam-se principalmente, para entrevistas e relatos orais, totalizando 46 trabalhos. É necessário ressaltar que uma significativa parte dos textos, inclui mais de uma forma de recolha de dados.

A sistematização a seguir, apresenta um breve panorama das técnicas de pesquisa utilizadas nos trabalhos analisados:

TABELA 2- MÉTODOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS DAS PESQUISA COM HISTÓRIA DE VIDA E/OU BIOGRAFIA REALIZADAS COM PROFESSORES - 2003 a 2013.

MÉTODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS:	QUANTIDADE:	PORCENTAGEM:
Entrevistas (aberta, estruturada, semiestruturada, ou relato oral)	46	67%
Observação	7	10%
Escrita (auto)biográfica do pesquisador	6	9%
Escrita (auto)biográfica	6	9%
Análise documental	6	9%
Questionário	6	9%
Memorial	5	7%
Estudo de caso	4	6%
Investigação-formação	2	3%
Relatos (auto)biográficos possibilitados através de grupos de discussão.	2	3%
Etnografia	1	1 %
Biografema	1	1 %
Pesquisa-ação	1	1%
Outros	2	3%
Não identificado a partir do resumo	4	6%

FONTE: Dados obtidos em pesquisa realizada pela autora no BDTD (2014)

Pode-se perceber que, da mesma forma como identificou Bueno *et al.* (2006), há poucos trabalhos dedicados à pesquisa-formação e/ou que tenham sido organizados a partir de encontros dos participantes, de forma compartilhada. A totalização das pesquisas que trabalham com a biografia educativa, discussões das (auto)biografias em grupo e pesquisa ação, abarcam 5 trabalhos (7%).

Dentre as 69 pesquisas localizadas, 31 voltam-se para professores atuantes no primeiro nível do Ensino Fundamental, 13 dedicam-se ao campo universitário, 8 foram aplicadas com professores do Ensino Médio, 7 abarcam professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, sem distinção. Um trabalho apenas contempla os professores do Ensino Fundamental I e II conjuntamente, e apenas 3

pesquisas direcionaram-se para professores que trabalham com as séries finais do Ensino Fundamental, especificamente¹¹.

Essa configuração pode estar relacionada com a forma como as escolas, em âmbito nacional são organizadas. No caso do Estado do Paraná a maioria das escolas de Ensino fundamental II e de Ensino Médio, é gerenciada pelo Governo Estadual, sendo que muitas incluem os dois níveis de ensino concomitantemente. No entanto, a soma das pesquisas que abarcam o ensino fundamental II, totalizou 12 trabalhos. Dos três trabalhos voltados especificamente ao Ensino fundamental, apenas um engloba professores formados em diferentes áreas do conhecimento.

A partir deste levantamento inicial, foi possível perceber a contribuição e relevância da presente pesquisa, que se volta aos professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, envolvendo docentes de áreas de conhecimento distintas. A pesquisa insere-se no âmbito das perspectivas metodológicas da biografia educativa, configurando-se em um trabalho comprometido com a formação docente, através da aprendizagem colaborativa, aliada ao processo investigativo.

A proposta permitiu suscitar o diálogo entre as especificidades que vivenciam os professores desse nível de ensino, para além das fronteiras disciplinares, buscando analisar em suas (auto)biografias, as questões que interferem e constituíram suas formas de *ser professor*.

O presente capítulo procurou demarcar alguns aspectos do desenvolvimento da pesquisa (auto)biográfica em relação à educação e à profissão docente. Esse percurso proporcionou a compreensão de que o desejo social e acadêmico por conhecer quem são e o que dizem os professores, não aconteceu de forma abrupta ou isolada, fazendo parte de um movimento cultural e científico mais amplo, que se volta para a subjetividade e o significado das ações humanas.

Da mesma forma, buscou esclarecer as opções teórico-metodológicas desse trabalho, que estão justamente na compreensão das possibilidades formativas e investigativas que a metodologia biográfica contém, e sua interligação à constituição individual de seus participantes. O capítulo a seguir, propõe delinear, de forma mais pontual, o caminho e as escolhas metodológicas da investigação proposta nesta dissertação.

¹¹ A pesquisa também revelou 2 trabalhos na educação de jovens e adultos, 2 na educação infantil, 1 em educação especial, 1 em educação hospitalar.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: OPÇÕES, POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Este capítulo explicita os processos e procedimentos metodológicos ao evidenciar os parâmetros e fundamentos da opção pela pesquisa (auto)biográfica, relacionando-os ao desenvolvimento do processo formativo dos professores envolvidos. Para tanto, são situados, os sujeitos da investigação e sua participação no processo desenvolvido. Apresenta-se o desenvolvimento metodológico e a forma de produção do *corpus*¹² da pesquisa, que indicam as significativas possibilidades, alguns limites do material biográfico e os referenciais de análise dos dados obtidos.

Ao refletir sobre a opção metodológica e, conseqüentemente, sobre os métodos, técnicas e instrumentos utilizados, levou-se em conta o contexto, os sujeitos e os objetivos da pesquisa, pois as escolhas metodológicas e teóricas repercutem diretamente nos resultados e nas conclusões da investigação. Sendo que “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada” (Santos, 1988, p. 66).

Na compreensão da pesquisa (auto)biográfica, o referencial teórico-metodológico que fundamenta o estudo realizado, decorreu de proposições da pesquisa qualitativa, que centraliza esforços “na descoberta do sujeito, em sua compreensão e vai buscar sua colaboração, fazer-se parceria dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias” (GHEDIN e FRANCO, 2008. p. 61).

Considerando os objetivos deste estudo, que especificamente se inscreve nas pesquisas (auto)biográficas, a reflexão sobre as narrativas de vida mostrou ser um percurso rico e viável para a aproximação e compreensão da docência, para a apreensão dos processos de construção da profissão docente do grupo participante. A familiarização com artigos, estudos e trabalhos de cientistas e pesquisadores voltados ao tema das histórias de vida e biografias de professores, de autores como Abrahão (2003, 2012), Connelly e Clandinin (1995), Delory-Momberger (2003, 2006, 2012), Josso (1999, 2007, 2010), Nóvoa (1988, 1992), Pineau (1988, 2006, 2012), Poirier; Clapier; Raybaut, (1999) e Souza (2002, 2004, 2005, 2006, 2008, 2012,

¹² *Corpus* aqui refere-se, no sentido conferido por (POIRIER; CLAPIER; RAYBAUT, 1999, p.161), ao “conjunto de dados recolhidos ou disponíveis, sobre os quais nos propomos trabalhar.”

2014), entre outros, consolidou a construção metodológica desta investigação, que se insere na abordagem (auto)biográfica.

Na história mais recente, esse movimento biográfico desenvolveu-se, fortaleceu-se e consolidou-se nas Ciências Humanas e Sociais, valorizando princípios éticos que buscam atribuir às histórias de vida particularidades, do modo como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, lidam com os conflitos cotidianos e superam esses desafios (SOUZA, 2014). No que se refere à educação escolar, essa perspectiva atesta a validade dos saberes experienciais e das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma meta-reflexão do conhecimento de si (JOSSO, 2004).

A partir das leituras desses autores optou-se por desenvolver uma investigação-formação tendo como inspiração a proposta do Ateliê Biográfico de Projeto, elaborado por Delory-Momberger (2006). Essa escolha se deve ao entendimento da pesquisa (auto)biográfica, como um meio de introdução em um mundo que se quer conhecer e que coloca o investigador em um espaço de mediação de significados e sentidos no processo da escrita biográfica.

A decisão metodológica por um curso de formação de professores imbricado à pesquisa, teve o sentido de possibilitar aos professores e à pesquisadora um momento de construção colaborativa e dialógica de sentidos e significados¹³. Assim, primou-se para que os sujeitos se tornassem participantes ativos da pesquisa, de forma a diminuir o distanciamento entre a investigação científica e o cotidiano docente.

O objetivo central desta investigação passa por desvendar os processos constituintes da docência, ou do *tornar-se professor*, buscando compreender as relações entre a percepção do *vivido e de si mesmo*, com os fatos e experiências que são identificados como relevantes, ao analisar o fazer profissional. Nessa perspectiva, as narrativas de vida são histórias sociais como define Ferrarotti (1988, p.26-27) “[...] se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular ou universal social e histórica que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

¹³ Fez-se necessário utilizar um aparelho de gravação digital de voz, uma vez que a pesquisadora também era mediadora das atividades. Essas gravações foram transcritas pela pesquisadora e geraram aproximadamente 6 horas de gravação, referentes aos diálogos e exposições dos participantes, que foram transformadas em aproximadamente 100 páginas.

Essa finalidade conduz o trabalho para o campo da subjetividade e das formas de perceber o mundo. Não se busca verdades ou generalizações que podem ser empregadas a todos os professores, mas pretende-se estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e conferem sentido ao que antes não tinha significado. Propõe-se constatar como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização, como identificaram Passeggi, Souza e Vicentini (2011).

Integrando esse referencial, os fundamentos éticos e políticos desta pesquisa, norteiam-se pela escuta da voz do professor, para compreender a profissão docente no entrecruzamento do social com o subjetivo, do geral com as singularidades, das rupturas com as continuidades, da professoralidade¹⁴ com o pessoal, da estrutura com as possibilidades de ação. Mantém-se como pressuposto da proposta de objetivos desta investigação, e das intenções postas nas opções metodológicas, a responsabilidade por estudar os professores da escola pública, buscando retomar e promover o respeito e a dignidade que lhes são devidos, considerando a dedicação diária ao trabalho que desenvolvem. Objetiva-se desta forma, a construção de uma relação que, segundo Connely e Clandini (1995), as vozes dos professores e do pesquisador, possam ser ouvidas.

3.1 NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO PESQUISA E FORMAÇÃO: ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO

A incursão realizada para chegar ao estabelecimento de relações de troca entre os professores e a busca de atividades que lhes dessem liberdade para narrar suas histórias, experiências, opiniões e práticas, levou à realização de um curso que, em seu processo contemplasse também a formação dos participantes a partir de suas (auto)biografias. Esses dois movimentos tornaram-se possíveis a partir dos aportes presentes nos textos e na metodologia proposta por Delory-Momberger, mais especificamente nos Ateliês Biográficos de Projeto.

¹⁴Termo utilizado por Pereira (2000), ao discutir a relação poder, saber e subjetivação no movimento de tornar-se professor.

O início do interesse e curiosidade pela biografia educativa aconteceu ainda no primeiro semestre de 2013, em momento de revisão bibliográfica, quando do acesso aos textos do professor Elizeu Clementino de Souza, que contemplavam o trabalho com (auto)biografias. O aprofundamento e leituras de outros textos do mesmo autor, e de outros autores que desenvolvem pesquisas biográficas, fortaleceu passo a passo a certeza de que uma pesquisa nesses moldes, contribuiria para compreender a constituição do *ser professor*.

As análises do *corpus* da pesquisa têm como referência a proposta de análise compreensiva - interpretativa da leitura em três tempos, dimensionada por Souza (2004, 2014). Esses momentos contemplam, de forma dialógica: a pré-análise e leitura cruzada; a leitura temática e a análise interpretativa-compreensiva. Foram considerados também, os aportes analíticos presentes nos textos e na metodologia proposta por Delory-Momberger (2006, 2012).

As escolhas empreendidas nesse processo metodológico assinalaram a produção de atividades e materiais profícuos para a investigação, das possibilidades do *narrar-se* enquanto processo de formação, buscando compreender os sentidos e significados que os professores dão às suas experiências pessoais e profissionais para a constituição da docência.

O curso *Narrativas (auto)biográficas, constituindo-se professor*, foi elaborado como adaptação da proposta dos Ateliês Biográficos de Projeto, de Delory-Momberger (2006). Por compreender que os processos de *escrita de si* consistiram um momento de formação e de reflexão, optou-se por desenvolver um processo formativo integrado a um processo investigativo.

Segundo Delory-Momberger (2012b, p. 14):

Essa preocupação com a “formação humana”, dá à pesquisa (auto)biográfica uma responsabilidade particular, que não é apenas de ordem científica, mas também de ordem ética e política. Se a “palavra de si”, em todos os seus registros e em todas as suas variedades, constitui o material privilegiado de um saber (auto)biográfico, ela é também um vetor pelo qual os seres humanos têm acesso, por si mesmos, a um saber e a um poder que lhes dá a capacidade para se desenvolver e agir enquanto “sujeitos” entre os outros e no interior de uma comunidade politicamente organizada.

A intensão formativa incidiu sobre a necessidade de dar voz¹⁵ ao professor (GOODSON, 1992), propiciando atividades mediadoras para que as (auto)biografias dos(as) participantes pudessem expressar as relações que estabelecem com os conhecimentos de sua área de ensino e como constroem seus saberes ao desenvolver sua função e prática. Sobre a importância de se valorizar os discursos dos professores como pontes para os avanços da pesquisa e da prática escolar têm-se que:

As vozes, experiências e opiniões dos professores são os elementos vitais da própria mudança. Valorizá-las lhes devolve a função intelectual que lhe é própria e leva à reinterpretação e desvelamento das novas dimensões da função e formação docente na atualidade. Essa é também a possibilidade de ensino qualificado aos alunos que frequentam a maioria de nossas escolas hoje (HAGEMEYER, 2004, p. 83).

Delory-Momberger (2006, p.361) entende que “a prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida.” Observa que essa perspectiva se inscreve na ideia do sujeito como agente de sua formação, reconhecendo a importância, tanto dos saberes formais quanto dos informais e subjetivos.

Esses saberes “internos” incidem sobre as práticas e relações sociais, entre elas, as práticas pedagógicas ou de ensino e aprendizagem. A conscientização sobre esses saberes “permite definir novas relações com o saber e com a formação dos professores” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.361). Partindo desse pressuposto, Delory-Momberger propõe um dispositivo de formação, os Ateliês Biográficos de Projeto.

O trabalho com (auto)biografias sejam relatos orais ou escritos, não constituem a vida do sujeito, mas uma reprodução da vida através da linguagem. As narrativas estão inscritas em um determinado tempo, espaço e inter-relação e “longe de ser fixada em uma forma única que lhe daria um passado, objetiva e definitivamente fixo, a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente momento em que ela se anuncia” (DELORY

¹⁵ Intenta-se resguardar o respeito ao material disponibilizado pelos professores, recorrendo à gravação ou escrita, procurando não descaracterizar esses discursos, pois a pesquisa (auto)biográfica, como a “investigação educacional qualitativa, trata de ouvir o que os professores têm para dizer, respeitar e tratar rigorosamente os dados que introduzem nas narrativas...” (GOODSON, 1992).

MOMBERGER, 2006, p. 362). Torna assim significativa a visão que o próprio sujeito tem de si, na congruência entre o “eu” e o passado recomposto.

As experiências vividas não carregam um sentido escondido em si mesmo, porque é ao narrar-se que esses sentidos se constroem, “[...] nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY MOMBERGER, 2006, p. 363). A análise e reflexão sobre cada história individual nascem da história e nesse aspecto a narrativa é apenas o passo inicial. É necessário um distanciamento que possibilite o olhar “sobre si”, permeado pelo processo formativo de forma coletiva.

Para Delory-Momberger (2006, p. 364), os seres humanos estão inscritos em um *projeto de si* que “não deve ser compreendido como uma construção consciente, que visa imediatamente realizações concretas, mas como um empurrão em direção à frente, uma orientação em direção ao futuro, constitutiva do ser.”

O termo *projeto* vem significar o trabalho com as representações, em uma relação dialética entre passado e futuro, promovendo um espaço de *formabilité*, conceito este que Delory-Momberger expõe com base em Dominicé (1990), definido como a “capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva, com sua história considerada como processo de formação” (DELORY MOMBERGER, 2006 p.365).

Nessa perspectiva, a autora assim define o Ateliê Biográfico de Projeto:

é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.359).

Considerando o aporte teórico anterior e o trabalho com os Ateliês Biográficos de Projeto, e para analisar os processos de narrativa de vida, buscou-se inscrever as (auto)biografias em uma dinâmica prospectiva, que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro), visando “fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

Connelly e Clandinin (1995, p.38, tradução nossa) assinalam que essa estrutura temporal, colabora para a construção de um sentido de propósito, auxiliando o narrador a estruturar sua história, e indicam que “Em termos gerais, o passado transmite significado, o presente transmite valores e o futuro transmite

intenção”. Para Cunha (2012, p.101, grifo do autor) “a própria história tem o poder de aliar passado ao presente, não apenas encontrando justificações para o *quem somos e como somos*, mas também revelando possibilidades *de ser*.”

A partir da compreensão das dimensões da temporalidade, foi possível oportunizar uma análise individual e coletiva, na qual a opinião dos *outros* pode ter significados. Esses momentos tenderam a incluir as avaliações das construções de cada professor(a) participante, o descortinar para os outros e para si mesmo, um processo que contemplou as possibilidades de produção de mudanças de práticas, atitudes, autocrítica e busca de apoio ao desenvolvimento da docência e da profissão em curso.

Neste sentido, a construção de (auto)biografias como material de pesquisa não é apenas uma técnica, ela cria um momento de interação e de intersubjetividade (troca de sentidos e significados) possibilitando uma construção coletiva e conjunta desses agentes em virtude disso necessita-se desvendar as potencialidades e obstáculos a que esse processo conduz. Sobre este processo, Pineau (1988, p 67) desvela que:

A autoformação nas suas últimas fases corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos este poder - tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-la a si mesmo: tornar-se objecto de formação para si mesmo.

A partir desse aporte instrumental, as atividades do curso foram planejadas levando em conta na proposta dos Ateliês Biográficos de Projeto, leituras sobre a profissão docente e (auto)biografias e as experiências profissionais da pesquisadora.

O curso *Narrativas (auto)biográficas, constituindo-se professor*, de Extensão Universitária, cancelado pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), aconteceu no segundo semestre do ano de 2013, e envolveu seis professores(as), atuantes no Ensino Fundamental II, do município de São José dos Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba. A partir das atividades propostas aos participantes durante o curso, foi possível uma produção significativa de material, sobre o qual foi realizada a análise dos dados obtidos.

Para o desenvolvimento do curso, foram utilizados instrumentos da pesquisa qualitativa, notadamente a observação e gravação em áudio dos diálogos e

reflexões dos docentes participantes. Os materiais produzidos através das atividades mobilizadoras, a escrita da autobiografia e questionário realizado ao fim da formação, compuseram um material bastante significativo, que utilizou as impressões, opiniões e narrativas dos participantes sobre as fases de sua trajetória na profissão docente.

3.2 CONFIGURAÇÃO, PROPOSTA E FASES DE REALIZAÇÃO DO CURSO

As construções (auto)biográficas desenvolveram-se em um processo colaborativo e reflexivo, propiciado pela organização de atividades que no tempo e espaço do curso, buscaram possibilitar essas aproximações, sendo que neste caso, o professor foi agente e informante consecutivamente (sujeito e objeto). Cunha (2012, p.105) aponta que “os sujeitos colaboradores ocupam o primeiro plano da pesquisa, na busca da compreensão da relação entre contexto social e prática cotidiana, ou ainda, entre apreensões do social e percepções da cotidianidade.”

O curso *Narrativas (auto)biográficas - constituindo-se professor*, realizou-se no município de São José dos Pinhais, e essa escolha foi permeada por questões pessoais e pragmáticas. Primeiramente porque esse é o município de residência e trabalho da pesquisadora e local a partir do qual surgiram as inquietações que levaram a esta investigação. Essa proximidade refletiu em questões pragmáticas, uma vez que propiciou uma maior facilidade de acesso aos professores(as) e às escolas estaduais dessa região.

Os momentos do curso, foram organizados e planejados em sete encontros presenciais, de quatro horas cada e mais uma carga horária à distância, destinada ao processo da escrita (auto)biográfica, em si. As atividades previram momentos individuais e coletivos, procurando possibilitar aos integrantes, maior autonomia ao reconhecer-se enquanto agente de suas práticas, em um processo de reflexão sobre o processo de construção de conhecimentos e saberes *sobre e na* profissão docente, vinculado à formação profissional e trajetórias de vida. Nesses relatos, emergiram reflexões sobre os conflitos, as continuidades e as rupturas presentes na vida e na profissão docente, revelando interlocuções significativas entre teoria e prática.

Desde o planejamento até a execução das ações escolhidas, foram surgindo necessidades de adaptação em relação à proposta original dos Ateliês Biográficos de Projetos, que culminou no desdobramento das atividades expostas na tabela 3, a seguir.

TABELA 3 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO “CURSO NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS, CONSTITUINDO-SE PROFESSOR”.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS		
Primeiro Momento	Encontro realizado em 09/09/2013 Horário: 18h as 22h	<ul style="list-style-type: none"> -Informações sobre os procedimentos, os objetivos do ateliê e atividades que serão colocados em prática. -Informação sobre o processo formativo, o qual se inscreve em uma pesquisa acadêmica, com participação opcional. -Apontamentos sobre as regras de “segurança”. -Apresentação pessoal e profissional dos professores(as) participantes.
Segundo Momento	Encontro realizado em 16/09/2013 Horário: 18h as 22:30h	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico. -Atividade de confecção de Mandala, para representação da profissão docente. -Leitura e discussão do texto: HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores. Porto: Porto,1992a.
Terceiro momento	Encontro realizado em 30/09/2013 Horário: 18h as 22:00h	<ul style="list-style-type: none"> -Atividade de confecção de linha do tempo, tendo como referência os fatos marcantes relacionados à constituição da docência. -Apresentação da linha do tempo aos participantes que podem formular questões ao narrador. -Fora do ateliê os(as) professores(as) faz-se o exercício de primeira escrita narrativa (auto)biográfica docente.
Quarto Momento	Encontro realizado em 07/10/2013 Horário: 18h as 21:30h	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação de objetos significativos ou simbólicos em relação à história de vida e à profissão docente. -Leitura e discussão de fragmento do livro Ofício de Mestre, escrito por Miguel Arroyo (2000). -Fora do ateliê, os(as) professores(as) fizeram a segunda escrita narrativa (auto)biográfica docente.
Quinto Momento	Encontro realizado em 22/10/2013 Horário: 18h as 22:15h	<ul style="list-style-type: none"> -Socialização da narrativa (auto)biográfica em duplas:-o participante coloca questões ao parceiro(a). O mesmo participante faz o papel de escriba e toma nota da narrativa e das intervenções. -Fora do ateliê os(as) participantes passam para a escrita final de sua narrativa.
Sexto Momento	Encontro realizado em 04/11/2013 Horário: 18h as 22:00h	<ul style="list-style-type: none"> -Atividade mobilizadora de confecção de desenhos representativos do presente, passado e futuro profissional dos(as) professores(as). -Confecção do projeto profissional. -Tempo de síntese: Em reunião coletiva, cada participante apresenta e argumenta seu projeto, que é co-explorado no grupo.
Encontro final	Encontro realizado em 25/11/2013 Horário: 18h as 21:00h	<ul style="list-style-type: none"> -Balanço da incidência da formação (auto)biográfica e do projeto profissional de cada um. -Preenchimento de um questionário sobre o processo formativo e a prática docente no entrelaçamento entre passado e presente.

FONTE: Elaboração da Autora (2014)

Como curso de formação, a primeira forma de seleção do grupo de professores(as) integrantes, se deu pelo desejo que manifestaram em participar do processo. A proposta foi divulgada em algumas escolas da região central do município e a inscrição foi disponibilizada a qualquer professor (a) que estivesse, no ano de 2013, atuando no ensino fundamental II. Mesmo sendo disponibilizadas 15¹⁶ vagas, 16 professores(as) se inscreveram. Prevendo-se possíveis desistências, estendeu-se o número de vagas para todos os interessados. O primeiro encontro do curso, contou com a presença de apenas 8 professores(as)¹⁷.

A delimitação das características dos sujeitos participantes da pesquisa adveio primeiramente, da experiência profissional da pesquisadora ao vivenciar, como pedagoga, as dificuldades em realizar o trabalho pedagógico com os professores do ensino fundamental II de sua escola de trabalho, e da observação de que o trabalho com este nível de ensino exigia desses profissionais, características, atitudes e saberes diferenciados de outras fases da educação básica.

Não foram propostas outras limitações, seja por idade ou por tempo de atuação no magistério, vínculo empregatício ou formação, pois se acredita que as possíveis diferenças e contradições seriam produtivas para as análises da pesquisa.

Os(as) professores(as) ao serem convidados, tomaram ciência e puderam discutir o contrato de pesquisa, juntamente com o contrato biográfico, e foram informados(as) de que os materiais produzidos e as gravações em áudio configurariam o *corpus* da pesquisa. Os(as) professores(as) participantes assinaram um termo de Consentimento Livre Esclarecido. Como medida de sigilo, acordou-se que os nomes dos participantes não fossem identificados, e como forma de substituí-los, e em discussão no grupo, optou-se pela escolha de um nome que foi criado por cada professor(a) participante, e que funcionou como um pseudônimo a ser adotado durante o relato e análise da pesquisa (auto)biográfica.

¹⁶ O número de vagas disponibilizadas partiu da referência à proposta de Delory-Momberger (2006) que circunscreve o máximo de 12 participantes para o desenvolvimento do Ateliê Biográfico de Projeto, porém considerando as possíveis desistências esse número foi ampliado para 15 vagas.

¹⁷ No decorrer da formação, duas professoras desistiram por motivos profissionais e familiares, e dos(as) seis professores(as) participantes, quatro deles(as) ainda estão no início de suas experiências docentes.

3.3 OS PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES: IMPRESSÕES, APRENDIZAGENS E REFLEXÕES

As primeiras impressões *dos e sobre* os(as) participantes possibilitaram observar, através de suas atitudes e opções, a disposição para aprender e compartilhar suas histórias com o grupo. Os encontros do curso contemplaram, em média, quatro horas de formação, das dezoito às vinte e duas horas. Os(as) docentes participantes não tiveram dispensa de suas funções, para realizá-lo sendo que, quando iam para o curso já haviam trabalhado mais de oito horas em suas escolas de lotação. Portanto, ressalta-se a dedicação e interesse desses professores(as), que mobilizaram seus saberes e vidas pessoais, em um processo de busca de conhecimentos através de si mesmo e na troca com outros.

Entre as dificuldades circunstanciais, podemos destacar que a escrita final da (auto)biografia coincidiu com um período de intenso trabalho nas escolas, perpassado por atividades realizadas nos fins de semana, conselho de classe e fechamento de notas. Em consequência, o período para a reescrita das narrativas foi estendido.

Como resultado do processo formativo, as atividades permitiram um momento de reflexão sobre as opiniões, práticas e perspectiva sobre a docência em um espaço de compartilhamento de experiências. O objetivo proposto a cada professor(a) nesta formação, consistia em que observassem em suas trajetórias e histórias (acontecimentos, cursos, pessoas importantes, aspectos do ensino, etc..), as impressões construídas ao longo de sua experiência, buscando compreender os desdobramentos dessas análises sobre a constituição da docência, dialogando com os papéis e a identidade assumidos.

Cabe ressaltar que o objetivo da escrita (auto)biográfica, conforme a definição de Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 379), “dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as experiências referências pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido”.

Na relação entre o âmbito pessoal e o profissional, Nóvoa propõe uma teoria da pessoalidade, dentro da profissionalidade, e caracteriza que:

Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2007, p.8).

Para além dos objetivos puramente investigativos, o processo metodológico permitiu visualizar as possibilidades de uma formação a partir das trocas entre os participantes sobre suas (auto)biografias. A reflexão sobre cada fase do processo vivido levou a um crescimento significativo dos participantes com relação à visualização do que realmente foi importante na construção da sua profissão até aquele momento, trazendo a cada um a noção do que caracterizava sua identidade na docência. Como forma de retomar as aprendizagens construídas e analisar o processo formativo em si, foi disponibilizado um questionário aos professores(as) no último encontro do curso.

Pôde-se depreender das reflexões que o processo formativo desenvolveu sobre prática dos professores, seja através da história pessoal ou do reconhecimento nos relatos do outro, a partir de algumas respostas às questões apresentadas, a seguir:

Trocar experiências é importante porque aprendemos táticas que podem funcionar para amenizar e até mesmo solucionar problemas. Professora Laura

Retomar ou relembra aspectos vividos que estavam esquecidos, de modo a pensar em atitudes de outros professores, que faziam bem para tentar segui-los ou atitudes que como aluno não gostava dos professores e tentar não fazer igual. Professora Camila

O depoimento de alguns colegas me ajudaram a refletir sobre a minha prática. Professora Emili

Ainda apresentaram aspectos que levam a aprofundar noções sobre o *ser professor*, entendidas como processo, como construção e como escolhas:

Aprendi, igualmente, que minha profissão/trabalho realmente é uma vocação, mas não em um sentido sólido, mas uma vocação processual, que se construiu, constrói e se construirá com o passar do tempo. Professor José

Reflexão sobre os fatores que contribuíram para eu ter escolhido a profissão e a minha atuação em sala de aula. [...] O projeto para os próximos anos que pretendo aplicar eu nunca coloquei no papel antes deste curso. Professora Emili

As respostas obtidas através dessa incursão sinalizaram que, além das aprendizagens de *si* e sobre a prática docente, esse processo permeou aprendizagens sobre o *outro*, que promoveram a identificação e o respeito, como se observa nos relatos a seguir:

Conhecer as histórias de vida dos companheiros de curso também nos fez olhar o modo daquela pessoa lecionar com outros olhos, os admirando e valorizando. Professora Laura

A convivência com os colegas de turma, dividindo sua história um pouco com todos aqui na sala. Curiosidades, aprendizagem e valores com cada relato. Professor Gabriel

... todos na profissão enfrentam os mesmos ou problemas bastante parecidos que a gente. Professora Laura

Eu aprendi que mesmo sendo professor ainda carrego muito do aluno que fui, na verdade, eu ainda sou um aluno, a diferença é que com o estudo (curso superior) que tive estou numa posição de ensiná-los, mas sei que de certa forma, aprendo algo de minhas turmas. Professor José

Através da análise do meu percurso, e também dos colegas, dentro da área de educação, percebi que existem pontos em comum que nos levaram a escolher ser professor. Professora Terezinha

A participação como mediadora deste caminho investigativo por (auto)biografias, permitiu reestruturar o olhar sobre os professores do Ensino Fundamental II, em meio a um processo constante de identificação e distanciamento, fundamental ao processo de análise que seria realizado posteriormente. Uma nova e outra forma de ver a profissão docente neste processo inspirou respeito pelo conhecer e reconhecer-se nessas histórias, e ao constatar nesses discursos, os sentidos de responsabilidade, dedicação, esforço, engajamento e ternura em relação ao ensino.

3.4 PRODUÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

O material (auto)biográfico produzido durante o processo de formação, constituiu-se o *corpus* desta pesquisa por propiciar um olhar para as narrativas de vida de professores, relacionadas à constituição da docência, levando em conta seus percursos individuais e coletivos e suas formas de narrar-se.

Mesmo sabendo que a influência do pesquisador nunca é neutra, buscou-se com esse encaminhamento, ampliar a possibilidade de escolha dos professores quanto ao que lhe é significativo, em vista da constituição da professoralidade. O papel do pesquisador é fazer aflorar “o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da vida” (MOITA, 1992, p. 117).

Nesta pesquisa reitera-se os métodos e técnicas desenvolvidos através do Ateliê Biográfico de Projeto se constroem imbricados com a metodologia da pesquisa (Auto)biográfica.

Além das gravações em áudio, outros materiais foram obtidos através: dos dados presentes nas inscrições para o curso; das escritas (auto)biográficas; de objetos e atividades produzidos e trazidos pelos(as) participantes, e de um questionário realizado ao fim do processo formativo.

A tabela 4, apresenta a sistematização da produção do corpus da pesquisa, contemplado a data e os materiais produzidos durante o período de investigação.

TABELA 4 - PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS E CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

	DATA	MATERIAIS E DADOS PRODUZIDOS:
Ficha de Inscrição	07 e 08/2013	Idade, tempo de serviço, disciplina, séries em que atua, vínculo empregatício e uma questão sobre o significado de ser professor;
	09/09/2013	Relato oral e apresentação de cada professor .
	16/09/2013	Emissão de palavras e imagens que simbolizam a docência e relato oral dessa produção; Gravação digital em áudio, das exposições e discussões sobre fases do desenvolvimento profissional.
	30/09/2013	Elaboração de linha do tempo individual; Gravação em áudio dos relatos de vida.
Curso - Narrativas (auto)biográficas constituindo-se professor		Escrita da primeira narrativa (auto)biográfica;
	07/10/2013	Objetos significativos para a constituição da docência; Gravação em áudio de discussões sobre a profissão docente.
		Reescrita da narrativa (auto)biográfica.
	04/11/2013	Desenhos representativos do presente, passado e futuro profissional dos professores; Gravação em áudio da apresentação e discussões sobre os projetos profissionais individuais.
	25/11/2013	Questionário.
Encontro de validação das análises	19/02/2015	Leitura e discussão das análises propostas na dissertação.

FONTE: Sistematização dos materiais e atividades, desenvolvido pela Autora (2014)

Essa escolha metodológica permitiu uma produção de dados em um movimento contínuo e progressivo, possibilitando aos docentes reflexões sobre seu fazer, com momentos de construção e reconstrução de suas trajetórias e seus significados. Ou seja, foi um processo de construção no qual a última escrita (auto)biográfica, revelou um trabalho mais acabado no âmbito desse momento formativo, que não pode ser confundido com uma representação fixa da vida. A narrativa “se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362).

As (auto)biografias escritas, juntamente aos objetivos da pesquisa, serviram como guia aos encaminhamentos teóricos e analíticos que se seguiram. Segundo Moita (1992, p. 117) “O quadro de análise interpretativo das histórias de vida é elaborado de um modo coerente com o objetivo de pesquisa e o “corpus” biográfico recolhido, sendo que ao pesquisador cabe ordenar, organizar e compreender esse material buscando não deturpá-lo.” Connelly e Clandinin (1995, p. 43, tradução

nossa), sinalizam que na investigação narrativa, os pesquisadores precisam mover-se para além da explicação do relato da investigação, o que requer “que o investigador construa outra voz, outro eu”.

Esses materiais produzidos abarcaram uma variedade de conteúdos e possibilidades de temáticas de pesquisa e formas de análise. Sua riqueza reside na singularidade de cada relato de vida, perpassado não apenas pela escolha do que se quis relatar, mas da forma de construção de cada narrativa.

As análises produzidas a partir das (auto)biografias, passaram por um processo de validação de seu conteúdo interpretativo, realizada pelos(as) professores(as) participantes¹⁸ da pesquisa, onde foi feita a leitura e discussão do material produzido, bem como a reconfiguração de alguns dados e análises. Esse movimento objetivou garantir a continuidade do processo colaborativo da investigação, onde o material produzido emana confluência de sentidos da pesquisadora e participantes.

3.5 OPÇÕES TEÓRICAS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A interpretação dos dados foi realizada a cada passo do processo de investigação, seja ao cursar as disciplinas do mestrado, nas leituras realizadas sobre os autores que desenvolvem o tema (auto)biografia, e desde o início do processo de produção dos próprios dados.

Cada encontro com os docentes, nas atividades do curso de extensão foi trazendo elementos que auxiliaram ou dificultaram a compreensão do que torna esses sujeitos os(as) professores(as) que são. Isso porque o investigador, como um dos sujeitos da investigação, está em constante diálogo com os textos, com os indivíduos da pesquisa e consigo mesmo, em uma busca por sentidos compartilhados. Cunha (2012,p.102) assinala que “O trabalho de escuta ou leitura de autobiografias sinalizam (des)estabilizações/reinterpretações da própria história, ou seja, é acompanhado por narrações de si.”

¹⁸ No encontro realizado, apenas três professores puderam comparecer. Aos demais professores o material foi disponibilizado via e-mail para sua leitura e validação. Vale ressaltar que estes professores foram impedidos de comparecer por motivos de saúde.

A partir disso, antes de se debruçar sobre o material biográfico, buscou-se, como pesquisadora, empreender a escrita de sua própria (auto)biografia profissional. Diferente do ocorrido com os(as) professores(as), não houve um agente mediador explícito, foi uma escrita solitária que não contemplou um fim, uma vez que tem sido reescrita ou ampliada continuamente. Segundo Cunha (2012, p.104) “Quem passa pela experiência de narrar a própria história toma consciência das (im)possibilidades e (in)consistências da narração, características que também se permite visualizar em outras narrativas biográficas.”

Esse processo levou a algumas impressões sobre o narrar-se, entre elas a ideia de que esse processo gera um sentimento positivo ao narrador, como se garantisse sua marca na história da humanidade, na própria vida. Em contrapartida, há momentos e lembranças que geram desconforto e muitas vezes não seriam partilhadas com o outro. Mesmo sem serem expostas, essas recordações geraram muitas reflexões.

A escolha dessa pesquisa em olhar para o singular não objetivou o isolamento em relação ao contexto social, cultural e educativo, ao contrário, procurou contribuir para explicações e reflexões sobre os fenômenos da docência. Ao mesmo tempo se utiliza das produções teóricas e investigativas anteriores para aprofundar o olhar sobre o singular, aqui divulgado.

Não se pretende, ainda, seguir uma lista de conteúdos e categorias a serem analisados e constatados em cada história, pois isso afastaria a pesquisa do sentido epistemológico do trabalho com (auto)biografias. Na perspectiva (auto)biográfica, o que é significativo é eleito pelo informante e não pelo pesquisador.

A análise do material biográfico ocupa outro eixo de questionamentos fundamentais da pesquisa. Para buscar um caminho viável de interpretação desse material faz-se necessário, segundo Delory-Momberger (2012, p.29), “tentar compreender bem o que está em jogo da relação com o real, com o vivido, no relato que o narrador faz.”

Aproximando-se bastante da proposta teórico metodológica de Delory-Momberger, que norteou os procedimentos desta pesquisa, a proposta de Souza (2004, 2014), que utiliza “a ideia metafórica de uma leitura em três tempos: o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido” (SOUZA, 2004, p. 22) apresentou-se como uma opção que atenderia aos objetivos propostos na pesquisa, considerando

a busca dos tempos e procedimentos de análise do material obtido durante cada fase do curso.

Essa forma abarcou uma interpretação que já havia sido iniciada no próprio processo de produção de material, e desde o primeiro encontro com o grupo de professores(as) que se propuseram ao processo de pesquisa e formação. Esses tempos não foram, desta forma, entendidos como estanques ou fragmentados, mas buscou-se considerar que mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constante, movimentos preconizados por Souza (2004), presentes em todas as atividades do curso e durante a sua realização.

A sistematização organizada na tabela a seguir, foi elaborada com base no texto de Souza (2014), em relação aos tempos e procedimentos de análise.

TABELA 5 - TEMPOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

TEMPOS:		OBJETIVO:
Tempo I	Pré-análise;	Mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva (questões culturais, socioeconômicas, biográficas e de formação); e das implicações ou dificuldades em relação à narrativa oral e ou escrita), construindo um perfil biográfico do grupo.
	Leitura cruzada	Cruzamento individual e coletivo das histórias dos participantes e do mapeamento inicial das significações e unidades temáticas de análise.
Tempo II	Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva	Construção das unidades de análise temática.
Tempo III	Análise interpretativa-compreensiva	Articulação das narrativas e análise aprofundada.

Fonte: Tempos relacionados pela autora aos procedimentos de análise da pesquisa, com base em Souza (2014)

Torna-se necessário esclarecer que a análise nasceu da articulação entre os levantamentos sobre as narrativas e respostas às atividades realizadas pelos cursistas, aos três tempos, sendo necessária uma retomada constante das (auto)biografias em sua totalidade.

No **Tempo I**, foi organizado o perfil biográfico do grupo, utilizando como fonte principal a ficha de inscrição no curso. As lacunas foram supridas através dos dados obtidos nos relatos orais sobre as experiências vividas pelos participantes. Após esse levantamento, restaram dúvidas quanto à formação em nível de especialização, sendo que essas complementações e informações foram solicitadas via e-mail.

Uma tabela foi construída para sistematizar o perfil do grupo, incluindo os seguintes dados: Idade, tempo de atuação no magistério, disciplina, séries do ensino fundamental em que atuou no ano de 2013, número de escolas em que trabalhou em 2013, formação em licenciatura e ano de conclusão, Pós-graduação e vínculo empregatício.

Essa sistematização foi feita após a conclusão do processo formativo, e se configurou como um passo importante para as análises futuras do pesquisador, uma vez que ofereceu indícios e apontou direções a serem seguidas.

A percepção das diferenças dos relatos quanto às trajetórias e significações sobre a prática docente fizeram surgir a necessidade de uma sistematização temporal das histórias de vida dos(as) participantes, de forma cruzada. Para tanto, a partir dos relatos orais e escritos, foi organizada uma tabela que contemplou esses relatos e dados, desde a década de 1960 até os dias atuais, cruzando dados de nascimento, escolarização, família, formação e atuação. Essa ideia nasceu com o intuito de contextualizar a vida desses(as) professores(as) auxiliando a compreensão dos percursos nas diversas situações analisadas.

Realizou-se, então, o cruzamento individual das (auto)biografias, a partir dos relatos orais e das narrativas escritas.

No **Tempo II**, as leituras cruzadas das (auto)biografias, possibilitaram a apreensão de diferenças, particularidades e proximidades detectadas de modo mais amplo. Todo o conteúdo, configurado a partir das transcrições dos encontros e das (auto)biografias escritas foi separado a partir de temas, que os compunham. Essa organização teve como objetivo a percepção de quais temáticas estavam mais presentes no *corpus* da pesquisa, ou ainda, que assuntos foram identificados e silenciados nessa produção.

Essa segmentação compôs-se apenas como parte do processo de aproximação da pesquisadora aos dados, uma vez que após esse momento, foi necessária a retomada dos textos em sua totalidade, como forma de garantir a

presença dos sentidos e significados propostos pelos(as) professores(as) em suas (auto)biografias.

Desse exercício de aproximação e distanciamento foram surgindo, inicialmente, propostas de unidades de análise. Destacaram-se no segundo encontro do curso, as discussões sobre as **relações com a comunidade escolar**, tanto nas questões sobre o aluno, como sobre os pais e seu papel frente à educação. No entanto, notou-se que, ao avançar o trabalho de formação, essas questões foram praticamente esquecidas. Analisa-se a partir desse dado, a superação observada no transcorrer do processo formativo, que passou de um momento de queixas sobre os *outros* (alunos e pais), para um processo de reflexão mais aprofundado sobre *si* e sobre o fazer pedagógico, em seu complexo contexto.

A temática relativa às relações sociais no contexto atual foi aprofundada, gerando discussões quanto às **Mudanças contemporâneas e as inter-relações** sociais desencadeadas por esta nova configuração contextual. Nessa relação entre passado e presente os(as) professores(as) participantes da pesquisa foram refletindo sobre suas experiências enquanto alunos e as relações que estabelecem com os alunos na atualidade. Essas comparações transcorreram em um processo de aproximação, no qual as diferenças motivaram as reelaborações sobre o fazer pedagógico.

Desse modo passou-se a compreender a formação docente a partir das (auto)biografias como processo em que a quantidade de material produzido deve ser submetida à análise de sua relevância frente a aprendizagem dos participantes e o significado atribuído ao processo de constituição da docência.

As **experiências, condições de trabalho docente** e as relações estabelecidas no sistema educativo, apareceram nas (auto)biografias docentes, permeadas por **autonomia e/ou imposições**, principalmente com relação às **primeiras experiências da docência** e à falta de apoio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa temática ocupou grande parte dos relatos orais e escritos. Os professores fizeram referências a **outras experiências profissionais** que tiveram ao longo da vida, qualificadas como momentos de aprendizagem que levaram à sua constituição como docentes.

No intermédio entre pessoal e profissional, as **influências da família do professor** e dos **processos de escolarização** foram marcantes nas (auto)biografias. Desses, surgiram reflexões sobre a **visão social e pessoal sobre**

a profissão docente e sobre os caminhos que levaram à escolha dessa profissão. O olhar retrospectivo também permitiu a análise sobre as práticas docentes a partir das experiências vivenciadas enquanto alunos, nas quais se depararam com **professores referência**. O termo professor referência, busca englobar as relações estabelecidas com docentes que permitiram exemplos significativos de ensino, sejam como possibilidades a seguir ou a negar.

A formação inicial ocupa parte importante dos relatos, como início da professoralidade, e demarca o momento de escolha pela profissão. Dentro do espectro da **formação** docente notou-se um silêncio evidente quanto à vivência da formação continuada.

No **Tempo III**, ficou proposto o momento de aprofundamento das leituras, exigindo uma volta contínua ao material biográfico, até que se configurassem com mais propriedade, as unidades de análises temáticas, levando a uma análise que buscou identificar os aspectos presentes ou silenciados, próximos ou distintos, sobre o processo de construção da docência, do ponto de vista pessoal e profissional.

Essa organização teve como norteadores, os objetivos da pesquisa e as (auto)biografias escritas, pois é nelas que os professores revelaram suas escolhas quanto ao que acreditam ser significativo sobre a constituição da docência, resultando em uma sistematização dos dados obtidos.

O Tempo III, foi permeado por um momento de cruzamento entre as (auto)biografias escritas: as transcrições dos debates e discussões dos(as) participantes durante o curso, os materiais produzidos e o questionário. Em um primeiro momento, foram feitas releituras na totalidade do material separado, dentro de cada unidade de análise temática. Após este procedimento, foi retomada a escrita (auto)biográfica de cada professor(a) em sua totalidade, em contraposição com o material de cada temática. A totalidade das narrativas orais geradas a partir dos encontros foi novamente interpretada, tendo como base a (auto)biografia, e buscando a construção de sentidos e a interpretação aprofundada.

O terceiro tempo de análise possibilitou a reorganização das unidades de temáticas:

TABELA 6 - UNIDADES DE ANÁLISE TEMÁTICA

UNIDADES DE ANÁLISE TEMÁTICA
1. Marcas da Identidade Docente: o <i>Ser Professor</i>
2. Trajetórias Pessoais
3. Desenvolvimento Profissional Docente

FONTE: Análise e sistematização da Autora

A temática ***Marcas da identidade docente: o ser professor***, surgiu da necessidade de olhar para a profissão docente em seu contexto e diversidade, e foi construída a partir das condições estruturais, mas também, a partir das configurações simbólicas sobre o *ser professor*. Nessa categoria estão presentes as discussões sobre as mudanças contemporâneas e sua implicação no trabalho docente e na visão social sobre este trabalho. Entende-se assim que a identidade docente presente na visão pessoal sobre o ser professor, se faz na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

A segunda temática, ***Trajetórias pessoais***, é subdividida em *Reminiscências da infância, da família e do contexto sociocultural na constituição da profissão docente* e *Escolarização e Produção de Sentidos: pertencimento, bom ensino, prazer e acolhimento*. Essa categoria nasceu justamente da importância dada pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa sobre seu percurso pessoal, principalmente aqueles referentes às experiências familiares e educativas. A relação entre essas experiências e a escolha profissional, bem como as formas de ser professor, mostram-se significativas para a constituição da docência.

Por fim foi construída a temática ***Desenvolvimento Profissional Docente***, que abarca os relatos sobre a formação inicial e continuada e as primeiras experiências docentes. Essa demarcação nasceu justamente da importância desses processos, sinalizadas nas (auto)biografias dos professores.

As análises assim foram feitas em um processo constante de retorno aos referenciais teóricos, para busca da interpretação e desvelamento dos significados e contextos que permeiam (auto)biografias dos(as) professores(as). Como propuseram Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p.374), a partir de uma perspectiva ampliada procurou-se compreender as ações docentes:

no esforço de interpretar as narrativas construídas, atentando-se tanto para os aspectos individuais quanto os de caráter coletivo, que incluem a origem social e familiar dos professores, as experiências de formação, a transmissão intergeracional, o estatuto profissional (inserção institucional, estruturação da carreira, remuneração...), as características da escola onde atuam (recursos materiais, natureza das relações hierárquicas, formas de trabalho em equipe...), a organização da categoria em associações e sindicatos, as relações estabelecidas com o Estado e as imagens sociais da profissão.

As aprendizagens possibilitadas pelo processo (auto)biográfico de pesquisa e formação, não se restringem apenas aos participantes da pesquisa. O próprio pesquisador passa pela reflexão sobre as análises, levando a recomposições, seja de sua prática investigativa, docente, ou formas de olhar para o mundo, para a profissão docente e para sua história. Exigiu-se assim o aprofundamento teórico sobre o que significa o biografar-se, e as implicações desse processo para si e para a investigação.

Reconhece-se assim, a importância dos saberes formais e informais, objetivos e subjetivos identificados durante o desenvolvimento do curso, entendendo a aprendizagem e a pesquisa como um processo de colaboração, no qual o pesquisador, como mediador, buscou conhecer e compreender como os sujeitos constroem sua existência. No caso específico deste trabalho, procurou desvendar como os professores constituem sua docência.

4 ENTRECRUZANDO OLHARES: ANÁLISES DAS (AUTO)BIOGRAFIAS DOCENTES

Este capítulo constitui o espaço destinado às análises realizadas a partir das (auto)biográficas dos professores(as), onde procurou-se configurar os significados que atribuíram em relação à constituição da docência presentes nas narrativas de vida e no entrecruzamentos dessas histórias.

O processo de interpretação dos dados, iniciou-se a partir do primeiro contato com os professores(as) participantes, sempre concomitante a um movimento contínuo e progressivo de reflexão que foi delineando, a partir do objetivo da pesquisa, os posicionamentos e caminhos de análise das fases percorridas. A retomada constante do conjunto dos dados produzidos em contraponto com o referencial teórico e contextual configurou-se um percurso imprescindível para uma compreensão analítica mais aprofundada desta investigação.

Esse frequente e sucessivo debruçar-se sobre o material obtido, possibilitou a percepção de que cada escrita (auto)biográfica deixou resplandecer um fio condutor que a gerava e a manteve em uma espécie de trilho próprio. Essa constatação só foi possível a partir das leituras e releituras, sendo que passo a passo, os eixos temáticos foram se revelando e mostraram-se fundamentais para cumprir o objetivo da investigação. Segundo Delory-Momberger (2006, p. 363) “[...] nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida”.

De forma concisa, foi possível perceber, a construção de um eixo narrativo fundado na apresentação de origens de ordem familiar, associadas ao enfrentamento e respostas a situações de diferenças culturais, econômicas e sociais. O professor José, neste sentido, mostrou o estabelecimento de relações entre os problemas sociais que viveu e que vincula aos alunos da escola pública, com os quais se identificou socialmente, aspecto que interfere na condução de suas condutas e atitudes no trabalho docente.

O professor Gabriel destacou em sua (auto)biografia as relações positivas construídas com a escola e com as atividades realizadas neste espaço, enquanto aluno, apresentando um sentimento de pertencimento à escola, calcado no acolhimento e nas inter-relações que vivenciou com professores, funcionários e

educandos. Preocupa-se em manter essas relações e proporcioná-las agora, como professor, aos seus alunos.

A professora Laura apresentou a construção de sua profissionalidade docente como resultado das influências familiares, escolares e da formação inicial, principalmente enraizadas na presença positiva e marcante de exemplos femininos da mãe, das tias e das professoras do seu tempo de escolarização e mesmo da formação inicial docente. Sua escolha em tornar-se professora a levou refletir sobre as condições de trabalho docente em contraponto com a fertilidade de desenvolver uma prática profissional dinâmica, que exige, de quem a executa, uma busca constante pela aprendizagem.

O texto da professora Camila sinalizou a busca por contemplar o máximo de eventos possíveis em sua (auto)biografia, e que a levou a imprimir um tom, por vezes, linear e de preocupação temporal a cada aspecto que abordou. Como linha condutora, pôde-se apreender que manteve uma relação positiva com o ensino e com os conteúdos matemáticos desde o início da escolarização, o que configurou em sua vida pessoal e profissional o espaço escolar como um lugar de sucesso e de aprendizagem.

A professora Terezinha direcionou sua (auto)biografia ao procurar em sua trajetória, compreender as relações entre a apresentação do contexto histórico e cultural mais amplo em cada fase de sua vida e profissão, traçando comparações entre o passado e o presente da educação, e apresentando a partir destas comparações, suas experiências de escolarização.

Na (auto)biografia da professora Emili foi possível identificar a busca pelo *conhecer*, como guia de sua história, apresentando sua curiosidade e desejo por aprender (conteúdos de cunho pessoal, profissional, científico e espiritual), desde a infância até a atualidade, ao ressaltar o valor dedicado aos momentos formativos.

Esses eixos evidenciados colaboraram com a reflexão de que as narrativas (auto)biográficas interligam passado, presente e futuro, em uma construção contínua, que busca nas experiências vividas, sentidos e significados para explicar o presente e embasar as decisões sobre o futuro. Mesmo compreendendo que a vida não acontece de forma linear ou em um desencadeamento de fatos, nota-se no formato das (auto)biografias obtidas, que mesmo quando o professor-autor inicia a sua escrita buscando o entrecruzamento dos fatos e experiências que o constituíram

professor, acaba seguindo uma ordem pautada na cronologia dos fatos narrados. De modo geral, as narrações culminaram nos dias atuais ou em um passado próximo.

Nas primeiras aproximações analíticas buscou-se descrever o grupo de professores(as) participantes da pesquisa. A segunda parte das análises entrelaça o material produzido, coletado a partir das atividades do curso desenvolvido, à escrita (auto)biográfica de cada professor(a) em sua totalidade. Por fim, o último subitem deste capítulo voltou-se a compreensão dos elementos presentes na constituição da docência, considerando um movimento de entrecruzamento das singularidades apresentadas nas (auto)biografias dos professores.

4.1 O GRUPO DE PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

A busca por caracterizar o grupo de professores(as) participantes da pesquisa vem cooperar com o objetivo da pesquisa, de propiciar uma aproximação inicial através de informações biográficas básicas sobre a escolarização, formação inicial e continuada e a experiência profissional desses sujeitos.

Os(as) professores(as) do grupo, são atuantes do Ensino Fundamental II da rede Estadual de Ensino do Paraná, no Município de São José dos Pinhais, provenientes de escolas da mesma rede e com formações diversas, sendo que a participação no curso e na pesquisa foi opcional.

Além da docência no ensino fundamental II, esses(as) professores(as) tiveram experiências profissionais no ensino médio ou na educação de jovens e adultos. Uma das professoras atuou em classe pré-escolar, ainda quando aluna do antigo Segundo Grau, no ano de 1987. Essa realidade era muito presente na sociedade brasileira, principalmente nas escolas rurais neste período. Portanto, sua primeira experiência docente, se deu como professora leiga. Outra professora do grupo também trabalhou por dois anos no setor administrativo de uma escola como agente educacional II.

Os(as) professores(as) participantes da pesquisa, têm, no período da recolha de dados, entre 24 e 50 anos de idade e entre 4 a 22 anos de experiência profissional na docência, sendo que três deles(as) são considerados(as) professores(as) iniciantes, pois ainda estão nos cinco primeiros anos de docência.

Quatro entre os(as) seis professores(as) começaram sua experiência profissional ainda como estudantes de licenciatura através de vínculos de trabalho provisórios, denominados, no Paraná, de Processo Seletivo Simplificado (PSS)¹⁹. No período da pesquisa, cinco dos(as) professores(as) são estatutários contratados como integrantes do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Um deles tinha um vínculo empregatício temporário (PSS). A carga horária de trabalho destes(as) professores(as) situa-se entre vinte horas a quarenta e quatro horas semanais. A remuneração pelo trabalho é baseada em um plano de carreira que considera o tempo de serviço, a avaliação institucional e a formação continuada através de cursos formais, validados por instituições de ensino superior ou ofertados pela mantenedora. Os(as) professores(as) com vínculo PSS recebem apenas o equivalente ao salário no nível I, casa 1 da licenciatura plena, independente de sua formação.

De forma a contextualizar as condições de remuneração e valorização docente, segue a tabela, referente à carreira do magistério em escolas Estaduais do Paraná:

Tabela de Vencimentos dos Professores - Jornada 20 horas MAIO/2014 - ATUALIZADO COM 6,28% (Lei 18096 de 29/05/2014)												
	NÍVEIS	Classes										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE	Nível III	(76) 2.643,80	(77) 2.775,99	(78) 2.914,80	(79) 3.060,54	(80) 3.213,55	(81) 3.374,24	(82) 3.542,95	(83) 3.720,10	(84) 3.906,10	(85) 4.101,40	(86) 4.306,48
Especialização	Nível II	(65) 1.545,78	(66) 1.623,06	(67) 1.704,22	(68) 1.789,43	(69) 1.878,90	(70) 1.972,85	(71) 2.071,49	(72) 2.175,06	(73) 2.283,82	(74) 2.398,01	(75) 2.517,91
Lic. Plena	Nível I	(54) 1.236,62	(55) 1.298,46	(56) 1.363,38	(57) 1.431,55	(58) 1.503,12	(59) 1.578,28	(60) 1.657,19	(61) 1.740,06	(62) 1.827,05	(63) 1.918,41	(64) 2.014,33
Lic. Curta	Nível Esp. III	(43) 1.051,13	(44) 1.103,69	(45) 1.158,87	(46) 1.216,81	(47) 1.277,65	(48) 1.341,53	(49) 1.408,61	(50) 1.479,05	(51) 1.552,99	(52) 1.630,65	(53) 1.712,17
Lic. Curta	Nível Esp. II	(32) 927,47	(33) 973,84	(34) 1.022,54	(35) 1.073,66	(36) 1.127,34	(37) 1.183,71	(38) 1.242,89	(39) 1.305,04	(40) 1.370,29	(41) 1.438,80	(42) 1.510,74
Magistério	Nível Esp. I	(21) 865,64	(22) 908,92	(23) 954,36	(24) 1.002,08	(25) 1.052,18	(26) 1.104,80	(27) 1.160,03	(28) 1.218,04	(29) 1.278,94	(30) 1.342,88	(31) 1.410,03
Mensalidade APP: R\$ 38,95 (4,5% - Classe 1 - Nível Especial I)								Auxílio transporte (AT): R\$ 360,75 (24% - Classe 5 - Nível I)				

FIGURA 2- TABELA DE VENCIMENTOS DOS PROFESSORES

FONTE: <http://www.appsindicato.org.br>

Todos(as) os(as) participantes têm em sua formação uma especialização *lato senso* voltada para suas áreas de formação ou relacionadas a profissão docente direta ou indiretamente.

¹⁹ O tempo de contratação do Processo Seletivo Simplificado pode durar de três meses a dois anos. O tempo de experiência como professor PSS nas escolas estaduais do Paraná não é contemplado para avanços no plano de carreira.

Cinco professores(as) do grupo iniciaram sua formação em licenciatura entre os anos de 1999 e 2005, recebendo formações que, concomitantemente, eram produto de várias discussões deflagradas nos anos 1990 sobre a formação de professores expressas nas concepções neoliberais presentes na LDBEN 9394/1996. Uma regulamentação mais específica para as licenciaturas adveio da Resolução CNE/CP 01/2002 que defende “a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001, p.06). Uma professora iniciou sua formação no ano de 1985 tendo como formação inicial o curso de Ciências Sociais que a permitiu ministrar aulas de geografia e história entre outras disciplinas. Atualmente esta professora ministra aulas de geografia.

Enquanto duas professoras tiveram suas primeiras experiências como alunas em um período de ditadura militar, quatro professores(as) iniciaram sua escolarização na década de 1990, no contexto de um governo democrático, esses(as) professores(as) escolarizam-se em uma década marcada pelo aparecimento da internet e da telefonia móvel, entre outras ferramentas, ou seja, em uma sociedade que já dispunha, em certa medida, das tecnologias da informação e da comunicação e das possibilidades geradas por estas.

Três entre os(as) seis professores(as) participantes moravam em comunidades rurais e iniciaram a educação básica em escolas do campo. Todos(as) os(as) professores(as) participantes estudaram em escolas públicas. Em contraponto, cinco destes(as) professores(as) realizaram sua formação de nível superior em universidades privadas.

Uma professora do grupo concluiu no processo de sua formação continuada o Programa de Desenvolvimento e Capacitação Continuada na Educação Escolar (PDE²⁰), no ano de 2012.

²⁰ PDE: Programa de Capacitação Continuada, proporcionado aos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, com duração de dois anos. Durante o primeiro ano de curso o professor afasta-se integralmente de suas atividades em sala de aula para dedicar-se a formação, realizando um projeto de intervenção a ser aplicada no ano subsequente. A formação nesse programa garante elevações na carreira. A cada ano são disponibilizado um número limitado de vagas. A formação é realizada em parceria com várias universidades.

TABELA 7 - PERFIL BIOGRÁFICO DO GRUPO DE PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA EM 2013

	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	DISCIPLINA	SÉRIE QUE ATUOU EM 2013 ²¹	Nº ESCOLA QUE TRABALHOU EM 2013	FORMAÇÃO/ ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO
Profº José	24 anos	5 anos	História	7º, 8º e 9º, EJA	4	Licenciatura em História, 2011	Educação do Campo 2013	PSS
Profº Gabriel	26 anos	4 anos	Ed. Física	6º, 7º e 8º	3	Licenciatura/Bacharelado em Educação Física, 2009	Especialização em educação física escolar- 2012	QPM
Prof. ^a Laura	26 anos	5 anos	Língua Portuguesa	8º e sala e apoio	1	Licenciatura em Letras Português/ Inglês, 2009	Especialização em Produção e Recepção de Textos 2013	QPM
Prof. ^a Camila	28 anos	9 anos	Matemática	7º e 8º	1	Licenciatura em Matemática, 2006	Especialização em Expressão gráfica no Ensino - 2009	QPM
Prof. ^a Terezinha	43 anos	10 anos	Língua Portuguesa LEM- Inglês	7º	1	Licenciatura em Letras Português/ Inglês, 2002	Especialização em Linguagens, códigos e suas tecnologias 2006	QPM
Prof. ^a Emili	50 anos	22 anos	Geografia	6º e 7º	1	Ciências Sociais, 1989	Metodologia do Ensino de Primeiro grau 1997; Valores Humanos - 2009	QPM

FONTE: AUTORA (2014)

²¹ Anos do Ensino Fundamental.

4.2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DOCENTES

Partindo de um processo coletivo perpassado por leituras, discussões, apresentação das histórias individuais e reflexões, a escrita (auto)biográfica se construiu de forma individual e a partir do olhar de cada professor(a), propiciando um momento de escolha do que é essencial na constituição da docência. Os acontecimentos narrados e a forma com que esses sentidos se cruzam para formar uma história são singulares e repletos de significados elevam à compreensão da constituição da docência nas perspectivas dos docentes pesquisados.

Ao buscar apreender as histórias dos(as) professores(as) em sua totalidade, a partir de uma leitura interpretativa-compreensiva, optou-se por apresentar as escritas (auto)biográficas²² de cada professor(a) na íntegra. Essa apresentação é entrelaçada ao material coletado a partir das atividades do curso desenvolvido. Procurou-se tecer e/ou discutir os esclarecimentos contextuais, quando esses oportunizaram uma maior aproximação e compreensão sobre as histórias desses sujeitos²³.

4.2.1 Professor José

Ser professor é construir uma sociedade melhor, com base nos conhecimentos científicos (teórico-metodológicos) mas, sobretudo, pelo exemplo.
Professor José

O professor José leciona História em escolas públicas. Possui experiência docente nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Foi aprovado em concurso público no início do ano de 2013, porém, foi convocado a assumir as aulas do concurso apenas no início do ano de 2015, nesse período ficou trabalhando com vínculo provisório de contratação.

²² Com intuito de demarcar e diferenciar os relatos narrativos, as escritas (auto)biográficas dos professores estarão, em sua totalidade, apresentadas com recuo e espaçamento simples, enquanto os relatos orais obtidos durante o curso não terão esses marcadores.

²³ Foram retirados dos textos os nomes de pessoas e instituições de ensino, dados e fatos pessoais que pudessem expor, de alguma forma, os participantes.

É o docente mais jovem do grupo de professores(as) participantes da pesquisa e possui cinco anos de experiência na área educativa. Sua (auto)biografia docente quase não revela fatos do seu processo de escolarização. Entre os dados colhidos, através dos relatos orais e atividades do curso, podemos delinear que José estudou em escolas públicas e iniciou o ensino fundamental no ano de 1996.

Iniciou o texto (auto)biográfico com o título: “Um fato importante para a minha escolha em trabalhar como professor”. Apresentou uma escrita inicialmente formal e apontou como significativo o ano de 2006, que constituiu-se uma etapa de término do Ensino Médio e momento da sua escolha profissional.

Meu nome é [...], natural e residente de São José dos Pinhais, nascido em [...] de Janeiro de 1989.

Escrevo este texto para relatar um fato da minha vida pessoal que influenciou para eu ter uma carreira docente, esta que oficialmente iniciou-se no ano de 2008 e prossegue-se até a presente data (Outubro de 2013).

O ano de 2006 foi decisivo em minha vida, primeiramente porque estava prestes a concluir – e concluí - o Ensino Médio. Desde 2000 ingressara no Colégio e no último ano trabalhava, fazia curso de Mecânica Automotiva Leve no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e à noite estudava pensando em realizar o ENEM²⁴ e prestar o vestibular na UFPR²⁵ para o curso de História. Voltando um pouco no tempo, a decisão pela graduação em História, deveu-se a minha curiosidade e simpatia pelos povos e culturas antigas, alguns dos quais ouvi falar na igreja, até mesmo antes de frequentar a escola. De certa forma, as histórias bíblicas sempre me fascinaram, não somente pela crença (fé) que aprendi a ter no sobrenatural (Deus), mas por falar em culturas, guerras, paisagens e locais interessantíssimos como foram a mim contados. Em suma, o fato é que em Agosto de 2006 eu já sabia o que queria como estudo e profissão e estava disposto a me dedicar para tal.

Nessa época, com aproximadamente dezessete anos, José trabalhava meio período, fazia curso profissionalizante de Mecânica Automotiva e cursava o ensino médio à noite. Uma carga horária que pode ser considerada desgastante.

Manifesta que sua afinidade com os conteúdos de história começou antes mesmo de iniciar a escolarização, influenciado, a princípio, pelas histórias bíblicas. Apresentou certeza ao declarar que, neste ano, já sabia que profissão queria exercer.

Ao encerrar-se 2006, e não tendo conseguido êxito no ENEM bem como na UFPR, senti-me frustrado, mas ainda determinado pelo objetivo da graduação em História. Naquele momento acabei por sair da área de mecânica automotiva – que era relacionada ao meu trabalho como aprendiz

²⁴ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

²⁵ UFPR – Universidade Federal do Paraná

e ao meu curso – e em 2007 fui trabalhar como digitador para uma empresa terceirizada da Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba.

O início de 2007 foi complicado para minha vida pessoal, pois, embora havia concluído o Ensino Médio, estava desempregado e morando com meus pais, o que se revelou desanimador para alguém que chegará a maioridade (até então ainda não havia conseguido o emprego de digitador). O fato que desejo registrar, todavia volta para próximo de Dezembro do ano anterior, quando naquela época eu e meu pai tivemos um diálogo semelhante a este:

– “Irá fazer faculdade, qual”?

- “Decidi fazer História” – respondi.

- “Meu filho, temos que pensar no futuro, você está envolvido com o SENAI, a área de mecânica – engenharia – te trará mais dinheiro. Deixa para fazer História, lá no futuro, quando você já estiver resolvido financeiramente, com os filhos criados”.

- “Desculpe-me pai, mas farei algo que gosto e decidi fazer História. Não estou preocupado com o dinheiro e imagino que essa profissão – professor – deva dar o mínimo para sobreviver”. – respondi convicto.

Aquele diálogo sem dúvida “mexeu” comigo! (Não é por acaso que o registrei aqui), pois em poucas situações eu questioneei e “enfrentei” meu pai, tendo em vista minha família ser patriarcal. Mas a grande questão é que naquele ato, eu estava escolhendo meu caminho, sabendo desde então, que a realização de uma graduação em História, “fosse como fosse e se fosse”, dependeria somente de minhas forças, pois meu pai não daria apoio financeiro – embora nos anos seguintes tivesse emprestado dinheiro e cedido alguns vale – transportes – uma vez que a faculdade, daquele momento em diante seria um “luxo meu”, nas palavras do meu pai.

O tempo passou e concluí a graduação em 2011. Antes de abordar outros itens, acredito que tal momento foi imprescindível, pois debater com meu pai, num momento em que não tinha “moral” para isso, pois morava em casa e estava desempregado, me fortaleceu internamente, talvez, naquele instante eu estava me tornando “homem de verdade” como costumeiramente falava meu pai, quando queria me ensinar a manter a palavra ou agir como alguém firme.

Ao comunicar a seu pai suas intenções em tornar-se professor de História, este repudiou a ideia. A justificativa apresentada pelo pai de José sinalizou para a desvalorização da profissão docente em comparação a uma profissão desenvolvida nas áreas exatas, como a engenharia, sendo que esta traria uma melhor remuneração e, conseqüentemente, qualidade de vida. Também revelou a desagregação entre trabalho como forma de apropriação de bens e trabalho como desenvolvimento de uma atividade significativa e prazerosa.

Ao se ver inserido em uma família patriarcal, o peso da responsabilidade por trabalhar, tendo já dezoito anos de idade, o levou a buscar empregos alternativos. Em relato oral José, expôs que quando estava próximo ao término do ensino médio seu pai perguntou sobre como estava a escola e ele responde que já havia alcançado notas necessárias para ser aprovado. Como resposta, ouviu de seu pai: “Graças a Deus, cumpri minha missão, o ensino médio, na minha época, era a faculdade de pobre”.

A frustração advinda de não conseguir ser aprovado em uma universidade pública não o fez desistir de seu objetivo. Mesmo declarando ter certeza de sua escolha a frase empregada: “fosse como fosse e se fosse”, expõe inseguranças do enfreamento ao pai e da necessidade de sozinho buscar a concretização de seu sonho de se tornar professor de história.

A narrativa apresentada até aqui é segmentada com o subitem “Iniciação Científica, estágio na rede particular e dificuldades financeiras”. Essa divisão pôde ser apreendida como expressiva, pois segmenta a escolha por cursar licenciatura em História de outros fatos pessoais e profissionais que permearam, para ele, a constituição da docência.

Pôde-se também detectar uma relação estreita entre as experiências docentes ou universitárias e as questões econômicas, sociais e culturais, aspecto que se mostra significativo desde o início do relato. Segundo Goodson (1992, p.72) “A origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional” podendo proporcionar conhecimentos e saberes diferenciados.

O segundo segmento da narrativa (auto)biográfica de José possui o subtítulo “Iniciação Científica, estágio na rede particular e dificuldades financeiras” e descreveu sua trajetória a partir das experiências universitárias em contraponto com os obstáculos enfrentados.

O segundo semestre de 2009 ao final do ano de 2010, foi crucial para a minha permanência e prosseguimento de minha vida acadêmica e profissional.

Ingressar numa universidade é um sonho, permanecer é difícil, e numa instituição de ensino superior privada, a questão é bem mais complexa. Quando meu contrato de professor temporário com o governo encerrou-se em dezembro de 2008, demorei quase 3 meses para conseguir um estágio, neste período tive que economizar e mesmo assim as dificuldades foram inúmeras.

A condição econômica não o impediu de dar continuidade em sua graduação, porém assinala os obstáculos presentes neste percurso. Entre as dificuldades José necessitava ficar duas horas e dez minutos em um ônibus para chegar à universidade, pois, para pagar apenas uma passagem, era preciso fazer um percurso mais longo que acabava passando por outras duas cidades metropolitanas antes de chegar ao destino, em Curitiba.

Em relato oral, José revelou construções sociais simbólicas sobre a formação em uma universidade pública: “O meu sonho, o sonho de todo mundo (que deseje

cursar licenciatura) de história é entrar na Federal. Imaginar o prédio Dom Pedro I e Dom Pedro II, a Reitoria, a arquitetura que chamam a atenção. E a Gazeta do Povo²⁶ anuncia, faz festa.” Podemos destacar como fato recorrente entre alunos da escola pública que, em sua grande maioria, não conseguem vagas nas universidades públicas e acabam por trabalhar para manter-se custeando uma licenciatura em uma instituição privada.

No Estado do Paraná muitos alunos de licenciatura começam a trabalhar em escola estaduais através de um contrato temporário de prestação de serviços denominado de PSS – Processo Seletivo Simplificado – onde são auferidos a esses estudantes as mesmas responsabilidades de um professor formado. O tempo de contratação, nesses casos, pode durar de três meses a dois anos. A fragilidade desses contratos gera insegurança, pois esses alunos-professores não sabem até quando terão um trabalho remunerado e se conseguirão, como no caso de José, custear a faculdade no futuro.²⁷

José revelou em seus relatos um desejo de atuar na docência o mais breve possível, para, através da experiência, avaliar se permaneceria ou não nessa área de trabalho. Quando questionado, no grupo de discussão, sobre estar consciente, com 18 anos de idade, sobre a necessidade de avaliar seu futuro profissional através da experiência real de trabalho, José explicou que “Na época eu já estava bem consciente [...] porque quando você vem de uma classe baixa e média, que é o meu caso, e seu pai diz que não vai lhe ajudar [...] eu tinha que saber se gostava, porque iria gastar [...] é um investimento”.

Foi naquele contexto, que alguns fatos sucederam-se, a começar pelo estágio na rede particular de ensino.

O estágio no colégio particular foi um momento crucial para a minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Primeiro por que tive contato pela primeira vez com pessoas da classe média alta, quando não da própria elite curitibana, logo tive que me adaptar a histórias de vida muito diferentes das minhas, e por ter trabalhado naquele local com pessoas de um alto poder aquisitivo, fui exigido ao máximo, uma vez que pessoas das classes mais abastadas normalmente são muito exigentes. As exigências passavam por vários aspectos, desde coisas esperadas como a pontualidade, pro atividade, boa comunicação, bem como, aspectos mais de aparência, como a necessidade de demonstração de conhecimento não somente de História

²⁶ Gazeta do Povo – Jornal de circulação diária no Paraná, que lança, anualmente, uma edição específica e gratuita com a relação dos alunos aprovados no Vestibular da UFPR com comemorações públicas para os aprovados.

²⁷ A contratação temporária de professores para atuar na educação pública é uma situação recorrente nos demais estados e municípios do país. Revelando processos de precarização, proletarização e desvalorização do trabalho docente.

como de outros assuntos, além de ter que possuir um ótimo vocabulário, e mesmo conhecer algumas características das pessoas ricas, assim eu descobri outra educação, radicalmente diferente daquela que tive e que inclusive e mesmo sequer sabia que existia, isto é, a “escola dos ricos”. Para exemplificar essa questão monetária, basta dizer que o valor da mensalidade do 6º ano de tal escola era maior do que a mensalidade que eu pagava na faculdade. Um outro exemplo, até mais claro que este, foi quando falava do Renascimento (conteúdo de História) e citei o museu do Louvre na França, como sendo um local onde se encontram obras de artistas renascentistas, de repente uma aluna levanta a mão e diz: “ – Professor eu já estive nesse museu que você falou!”. Mesmo surpreso, com calma e simpatia disse a aluna: “Nossa! Então por favor, nos conte como é o Museu, irá contribuir para a aula!”. Enfim, no sentido prático a aluna tinha (e tem) mais conhecimento que eu sobre o conteúdo, embora não tenha o assimilado muito bem.

As semanas se passaram e mesmo sem ter afinidade com as pessoas da elite, dediquei-me para manter-me no estágio, e pude aprender muito pedagogicamente, uma vez que assisti aulas de outros professores de História e em turmas diferentes, todos com alto nível de conhecimento e de estratégias pedagógicas, embora o domínio de turma às vezes fosse questionável. Enfim, se por um lado, eu não me identificava com as classes mais elevadas, por outro, aprendia e muito com os seus professores e com a própria cultura dos alunos ricos.

Durante o período em que fiquei como estagiário, que foi de Março de 2009 a setembro de 2010, tive vários apuros, e mesmo desvios de funções, tendo que carregar escadas, colar murais e outras tarefas mais administrativas que pedagógicas, mas enfatizo que mesmo assim, absorvi conhecimentos e práticas pedagógicas que levo comigo até hoje.

A procura por um trabalho remunerado o levou a ingressar em uma escola particular como estagiário. Dentre as várias exigências encontradas ao efetuar o trabalho nessa instituição, José observou as dificuldades agregadas devido às diferenças culturais, sociais e econômicas. As vivências desse professor foram demasiadamente diferentes daquelas dos alunos com que trabalhou nesse período.

As diferenças entre “escola dos ricos” e a educação pública e popular são questões que seguem a escola desde sua criação. Em seus primórdios a educação era voltada as elites. A democratização das escolas, tanto na Europa quanto no Brasil, não conseguiu acabar com as diferenciações educacionais que foram agravando-se com o desenvolvimento industrial quando, Segundo Dickel, (2011, p.36) “Começam as distinções entre a educação do povo para o trabalho e a educação daqueles que conceberiam e dirigiriam o processo de produção e controle social e político, compondo sistemas duais de ensino”.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, José percebeu este momento como um período de aprendizagens pedagógicas. Ao observar professores exercendo seu trabalho e lidando com as situações cotidianas como a indisciplina, pôde apropriar-se de formas de tratar esta questão, a partir das quais construiu seus

próprios procedimentos. Comentou que quando recebe estagiários os aconselha a “analisar o máximo de professores que puder e pegar o melhor de cada um (para construir) seu método”.

O fato que fez desligar-me da instituição, ocorreu com um aluno que possuía um transtorno e uma vez tentou me agredir fisicamente, e conseguindo me esquivar da agressão, o mesmo aluno chutou a porta da sala em que estava aplicando uma avaliação de 2ª chamada.

Ao relatar a história para as assessoras pedagógicas, as mesmas preocuparam-se mais com o aluno agressor do que comigo, e ainda por cima me proibiram de sair da sala dos estagiários, aquela situação foi inadmissível para mim, pois tinha inclusive testemunhas a meu favor, mas a escola preferiu proteger o aluno, enfim, naquele instante notei que a lógica capitalista impera em escolas particulares, em especial naquela. Em resumo, pedi minha demissão, e fiquei muito chateado com aquilo, afinal sempre era elogiado pelas assessoras e mesmo pela gestora pedagógica e aquela não era a maneira que queria terminar. Eu sabia que não seria efetivado, por questões de crença religiosa, pois a escola possuía os sábados letivos e sou sabatista, mas enfim, minha dignidade estava acima daquilo e saindo, pedi uma carta de recomendação, pois sabia que a escola tinha um nome de peso e tinha que me aproveitar.

José é integrante da Igreja Adventista da Promessa, que têm entre seus dogmas o respeito pelo dia de sábado como um período consagrado a comunhão com o divino, abstendo-se de trabalhar nessa data. Como comentou em sua narrativa, sua crença religiosa provavelmente o impediria de ser contratado pelo colégio no qual estagiava, pois essa instituição foi fundada e é mantida dentro de ideais católicos.

Minha situação financeira, não se agravou tanto, pois em Maio do mesmo ano, comecei a lecionar (em outro colégio particular) em Santa Felicidade²⁸, o que me dava o mínimo para continuar estudando e sobrevivendo.

Em Santa Felicidade, tive outra grande experiência, todavia, a escola não era tão tradicional como a anterior, possuía pessoas da classe alta, mas não tão alta.

Assumi um 8º e 9º ano, oportunidade de finalmente assumir aulas como professor responsável por turmas e num colégio particular. Sem dúvida, estava muito empolgado e disposto para fazer meu melhor.

Ter vindo do (colégio anterior) e por alguns meses ainda permanecendo nele, mesmo como estagiário, foi sem dúvida o que me abriu as portas (neste colégio), pois algumas coordenadoras pedagógicas e/ou seus filhos estudaram em tal instituição, logo sabiam do nível de exigência e que se manter estagiário lá seria tão difícil quanto se manter professor numa escola de médio porte como essa de Santa Felicidade.

Apesar das indisciplinas de um grupo de alunos, sobretudo meninas, pois a escola representava bem o que é Santa Felicidade: um bairro bem diferente de Curitiba. A maioria dos que moram nesse bairro são

²⁸ Santa Felicidade é um bairro do município de Curitiba que teve, em sua fundação, a influência de imigrantes, em sua maioria italianos.

descendentes de italianos, e em algumas famílias italianas, inclusive na família que é proprietária da escola, o regime é matriarcal. Em outras palavras, são as mulheres, principalmente as nonas (avós) que decidem os assuntos familiares.

Isso me soou estranho, pois venho de uma família patriarcal, mas enfim, “cada um com sua cultura” eu pensava. Entretanto, isso teve relação com a minha vida profissional, pois as alunas (meninas) era mais agitadas e complicadas de lidar, exatamente pela cultura do local, situação que até então não estava acostumado e mesmo preparado para lidar. Até então, os meninos eram os peraltas, travessos e complicados, ter que lidar com as meninas líderes naturais, mas mesmo assim meninas, portanto mais sensíveis, foi um desafio que acredito consegui passar, uma vez que não fui demitido e não houve reclamações minhas em relação a grosseria.

A boa notícia foi minha permanência na escola para o ano seguinte – 2011-, e além de professor de História, seria – e fui – coordenador disciplinar, enfim, foi um final de 2010 maravilhoso pois além de me garantir numa escola particular para o ano seguinte, participei de uma formatura de 9º ano com honras e tudo mais, e ainda por cima, estava promovido.

Ao assumir o cargo de professor em outra escola privada sentiu o peso cultural de uma organização que chamou de matriarcal. Com isso fez referência a sua forma de educação familiar patriarcal, onde o homem assume papel de provedor principal da família e é quem toma as decisões importantes referentes a todos os membros. Também revelou características do olhar social sobre o papel e comportamento cabível a uma mulher ou menina como sendo mais sensível. Essa característica cultural o levou a perceber-se despreparado, inicialmente, diante da situação.

A questão disciplinar mostrou-se como um problema que não está apenas nas escolas que atendem às camadas mais carentes da população. Apesar de suas formas e motivos serem diversificados a indisciplina constitui-se um problema para todos os professores como pode-se perceber por sua presença nas narrativas.

Na sequência, José assumiu, juntamente com a docência, um papel disciplinador na escola, sentindo-se promovido a uma função superior. Não é possível compreender se a referência à promoção está relacionada ao aumento de salário ou a compreensão de que um cargo de orientação disciplinar é superior ao trabalho docente dentro de uma hierarquia organizacional.

A criação do cargo de orientador educacional, no Brasil pode ser referenciado ao ano de 1947, primeiramente nas escolas técnicas Industriais e sendo regulamentado pela LDBEN/ 1961. Nestas épocas já previa uma orientação individual aos alunos buscando seu ajustamento ao ambiente escolar sendo necessário corrigir quaisquer distorções e diagnosticar os “casos doentes” encaminhando para tratamento (PIMENTA, 1990, p.75). Seguidamente vão se

construindo, no país, outros olhares para a prática de orientação educacional, voltando-se para a totalidade do processo ensino aprendizagem surgindo o cargo de pedagogo.

As escolas estaduais do Paraná possuem a função de pedagogo não fragmentada em orientador, supervisor ou coordenador educacional, no entanto, muitas escolas particulares mantêm cargos como estes voltados a disciplinar e atendimento individual de alunos, como na situação relatada pelo professor.

Comecei 2011, duplamente motivado: Poderia ser – e foi – o ano da conclusão da faculdade e o ano em que teria o desafio de ser professor de História e Coordenador Disciplinar. Quero explicar antes, o porquê me chamaram para ocupar tal função de coordenação. A resposta é a seguinte: no colégio (que estagiei anteriormente) entre outras tarefas, eu muito ajudei o Coordenador Disciplinar, que trabalha lá há décadas, então, eu o via disciplinar os alunos infratores, e pegar o seu estilo somente pela observação não foi difícil, pois a sala da Coordenação Disciplinar ficava ao lado da sala dos estagiários, isto é, onde eu ficava. Assim, pude ver, por diversas vezes, como ele dava “brincas” nos alunos e as medidas que o mesmo adotava para diversas situações. Quando as coordenadoras descobriram que eu também era um “discípulo” (desse coordenador), logo me indicaram para tal tarefa foi questão de tempo.

Pois bem, assumi essa coordenação, seguindo o modelo tradicional, implantei um código de ética/disciplinar, fiscalizei corredores, e tinha como prioridade o total respeito a figura do professor (a). Infelizmente, cometi o erro de acreditar que a proprietária da escola, que é inclusive professora, zelaria pela questão moral e educacional, ao invés dos lucros. Sofri resistências o que particularmente já esperava, pois não é da cultura brasileira seguir muitas regras, afinal temos um “jeitinho” todo diferente herdado dos nossos colonizadores portugueses, mas inocentemente acreditei que a proprietária da escola queria transformar sua escola num modelo educativo. Novamente, a preocupação com o que os “pais vão pensar” e com a manutenção de alunos na escola sobrepôs-se a ter uma escola com respeito a professores e funcionários, o que levou a mesma diretora a me desautorizar em algumas situações.

O estopim para minha saída – e novamente foi eu quem pedi a demissão – foi quando uma professora foi agredida por um aluno ao tentar separar uma briga e a escola manteve-se ao lado do aluno e não da professora. Não me esqueço o que ouvi dos coordenadores: “– A professora errou! Nenhum professor pode separar brigas de alunos”. Ouvir isso, me indignou e ousadamente afirmei para todos que se o aluno não fosse devidamente suspenso pediria minha demissão, como o mesmo não ocorreu, mantive minha palavra e pedi para sair.

Se sair do (colégio anterior) foi difícil, sair (do atual) foi pior, eu gostava daqueles italianos, consegui isso, os mesmos que me criticaram disseram: “Colocar um mínimo de ordem na escola”, mas novamente os interesses econômicos prevaleceram.

Ao sair do colégio, saí disposto a não retornar tão cedo para o ensino particular, devido os “dois traumas consecutivos”, por outro lado, sou grato aquela escola, pois consegui com o dinheiro que ganhei me garantir na faculdade e preparar o caminho para concluir minha graduação.

As relações capitalistas apontadas por José, presentes em toda a sociedade e especificamente em uma escola privada, onde os alunos tornam-se clientes, o levou a compreender qual “a postura que a sociedade espera de um professor, que a elite espera”, referente ao comportamento, à vestimenta, a linguagem e a organização do trabalho, mas, concomitantemente, essa experiência confrontou-se com seu ideal moral e ético, culturalmente construídos. Em conversas no grupo José disse “ Eu não me identifiquei porque vi que era uma educação muito consumista, voltada para números e estatísticas e eu não via a educação somente neste aspecto”. Complementou a explicação dizendo, “Voltei a trabalhar na escola pública, pois a minha personalidade é povo, a minha criação é povo. Eu sou povo. Sou conservador em alguns pontos, mas sou povo”.

Nas atividades desenvolvidas no curso José propôs a reflexão de que a origem social e cultural dos professores proporciona uma visão diferenciada sobre os educandos das escolas públicas, pois, tendo uma origem similar, identificam-se com as camadas populares. Diz acreditar que “a categoria do magistério, das licenciaturas, vem de uma classe baixa, média.” Pois quando ouviu ou observou alunos passando por dificuldades financeiras lembrou das situações pelas quais passou, como o exemplo: “Lembro de minha irmã colocando tampão na calça (do uniforme), porque não se podia comprar duas calças [...] eu penso que a maioria dos professores, se identificam [...] Nós viemos [...] de uma classe de identificação comum.”

Enquanto na minha vida profissional as escolas particulares me davam novas experiências, conhecimentos e decepções em alguns aspectos, na vida acadêmica meu ingresso na Iniciação Científica foi algo totalmente positivo.

Ter conseguido na metade do ano - 2009 - a bolsa de Iniciação Científica pela própria universidade; oportunidade tal que veio por convite de um professor ainda em 2008. Para tanto, eu deveria em parceria com outra professora desenvolver um projeto de pesquisa acadêmico que seria avaliado por um grupo de professores; e se aprovado ganharia uma bolsa no valor de R\$ 300, 00 (trezentos reais) por um ano – dez meses na prática - sendo descontado tal valor nas mensalidades. Em suma, o resultado de aprovação desta bolsa que saiu na metade de 2009 foi fundamental para a minha permanência na (universidade), pois somado este desconto com o valor que eu ganhava como estagiário e depois (como professor), pude continuar pagando a mensalidade da faculdade e ficar aliviado.

A Iniciação Científica ia me tornando um acadêmico mais crítico e íntimo da pesquisa científica, neste período, minha orientadora me convidou para assistir aulas com turmas de Mestrado, produzi artigos, recebi premiações e inclusive os tenho publicado em revistas científicas da própria universidade por meio do site. Sem dúvida, estudar é uma atividade cansativa, principalmente quando sua professora zela pela qualidade e pelo

aprendizado do aluno, eu li muito e escrevi também, além de participar em 2010 do Congresso Nacional de Iniciação Científica, na Universidade Mackenzie de São Paulo, enfim, até viajei.

Foram tempos bons e que sinto saudades, mesmo com todas as atividades profissionais e com a necessidade de conciliar com as outras disciplinas da faculdade.

A principal questão que observo, é que durante este período eu vivi uma intensa pressão, pois deveria elevar meu rendimento acadêmico para manter a bolsa – leia-se desconto – e trabalhar com afinco para não ser dispensado da rede particular, e tudo isso, num contexto de dificuldades econômica.

Em referência aos processos de aprendizagem na licenciatura, José assinala as experiências positivas da iniciação científica e também sua relação com o valor da bolsa que o auxiliou em sua renda. Em outros relatos, José relembra de alguns professores da universidade e vê esse espaço como relevante para a formação, segundo ele “porque, querendo ou não, a faculdade dá aquela abertura de mente” sendo para ele um momento de escolha da concepção de ensino a se seguir.

Nas atividades desenvolvidas com o grupo de professores, José revelou outras experiências, que foram silenciadas na escrita (auto)biográfica, como o caso das experiências de docência em escolas públicas, sua escolarização inicial e professores que serviram de exemplo e referência em seus percursos formativos. Partindo da compreensão de que a narrativa (auto)biográfica se produz através de um processo de arbítrio sobre o que é significativo em relação ao tornar-se professor, essas omissões evidenciam, ainda mais, a importância, para este sujeito, das questões econômicas e socioculturais de seu contexto. Demonstradas através das relações propostas, no texto, sobre as dificuldades na escolha da profissão, o custear os gastos com a universidade, a sobrevivência e as diferenças culturais e estruturais entre as várias classes sociais.

O próprio professor, em um dos encontros, fez uma reflexão sobre a memória ao dizer “nossa memória é assim mesmo temos uns lapsos e, de repente, no outro dia, se alguém perguntar a mesma coisa você responde com outro olhar”.

4.2.2 Professor Gabriel

Ser professor é a melhor profissão do mundo.

Professor Gabriel

O Professor Gabriel é formado e atua como professor de Educação Física. Devido a sua recente formação e experiências podemos considerá-lo como professor iniciante.

O título “Faz parte de Mim”, por ele escolhido para sua (auto)biografia apontou o forte entrelaçamento experienciado por esse docente, entre o pessoal e o profissional, e, especificamente, entre a profissão docente, a escola e o esporte.

Tudo começou em julho de 1987, quando nasci. Fiz maternal e pré-escola, até ingressar no Ensino Fundamental, estudei em duas escolas que fizeram a diferença pra mim, comecei a 1ª série (numa escola municipal), onde tive meus primeiros contatos com as atividades esportivas, naquela época praticávamos a educação física na rua, em frente à escola, lembro que colocávamos duas placas nas extremidades da rua, que diziam “trânsito impedido” e era uma briga para ver quem colocava a placa no lugar certo. Sempre fui um aluno participativo, falava de mais, ao final sempre tinha boas notas.

Nessa escola tive que mudar de turma e professora uma vez, pois não me dava muito bem com a professora da 3ª série, era uma velha muito feia e rabugenta, achava isso porque ela tinha um nariz enorme e cabelos brancos espetados. Em função disso, certa vez, faltei com respeito e chamei-a de bruxa e ela jogou em meu rosto o pote do lanche e me levou para a orientação, chamaram minha mãe e me trocaram de turma, fiquei feliz, pois a nova professora era jovem, bonita e cheirosa. Também participamos de um Campeonato de Caçador entre as escolas municipais, quando estava na 4ª série e fomos campeões invictos, foi uma alegria geral, é nesses momentos que percebo como era bom os Jogos Escolares não tinha brigas e confusões como nos dias de hoje, quando participo levando meus alunos, naquele tempo as crianças eram puras em todos os sentidos.

A escolarização de Gabriel iniciou no ano de 1994, período rico no debate educacional, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, mas que não detinha, em seus encaminhamentos, as influências diretas dessa lei ou dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997. Sua narrativa também revelou as condições estruturais da escola na época, como a falta de um espaço propício para a prática de esportes e a necessidade de aulas serem desenvolvidas na rua. A influência da escola sobre sua vida mostra-se quando diz que duas escolas “fizeram diferença para mim”.

Uma última reflexão presente em seu primeiro parágrafo (auto)biográfico constitui-se em definir em que tipo de aluno poderia ser enquadrado. Optou por apresentar sua característica participativa, porém completa que, apesar disso, “tirava boas notas”. Pode-se partir para a reflexão de que muitas vezes a participação dos alunos está relacionada com indisciplina e falta de aprendizagem. Seu relato também revelou resquícios, ainda muito presentes, de uma prática educativa tradicional em que os alunos são ouvintes e os professores transmitem conhecimentos. Na continuidade de sua narrativa, revelou um desentendimento com uma professora que, em resposta a uma agressão verbal, o agrediu fisicamente. Nesse período Gabriel tinha entre oito e nove anos de idade.

Ao optar por falar sobre este acontecimento e sobre as características físicas da professora com a qual houve o desentendimento e com a “nova” professora que era bonita, cheirosa e jovem, pode-se destacar os contrastes, possivelmente, sentidos por Gabriel, entre metodologias e concepções de ensino e aprendizagem presentes em uma professora com mais tempo de profissão e uma professora com uma idade mais próxima dos educandos e uma formação mais recente.

Mesmo relatando um episódio do cotidiano escolar, Gabriel associou seu percurso com o esporte e competições esportivas. Também é possível perceber um olhar romantizado sobre a escola e sobre os alunos quando abordou a pureza existente nesse período.

Terminando essa fase da escola municipal, chega a 5ª série, no Colégio (estadual), um colégio grande, no centro e referência na cidade, onde meus pais estudaram e minha irmã mais velha estudava, era tudo tão novo, tinha que ir de van. E mais tarde onde eu iria lecionar. Lembro que estudava nas salas do andar de cima, sempre descia pelo corrimão, queria chamar a atenção. Foi uma época meio complicada, pois meus pais se separaram, e via nas minhas professoras uma “mãe” queria até que a minha professora de Ciências, hoje minha vice-diretora, casasse com meu pai, lembramo-nos disso e caímos na risada. Sentia muita falta da minha mãe, pois morava com meu pai, por conta disso aprontava muito na escola, só para chamarem a minha mãe e eu conseguia vê-la. Tive professores já com muita idade, que lecionaram para meus pais, então era meio complicado de aturar. E eu sempre participando com muito entusiasmo das atividades da escola, muitos amigos, muitas discussões também. Às vezes me vejo como meus alunos de hoje, eufórico, nervoso pra prova, querendo chamar atenção e brigo com eles como quando meus professores brigavam comigo. Em casa nas horas vagas, brincava muito de escola com minha irmã, eu aluno e ela professora, tinha que fazer fila, cantar o hino nacional, responder chamada, tarefas.

Na 6ª série, novos amigos e professores, porém a mesma professora de Educação Física, que hoje trabalhamos juntos na mesma escola, isso me deixa muito satisfeito em comentar com meus alunos. Nesse ano tive a pior perda da minha vida, minha mãe se foi, como se tudo em mim tivesse

ido com ela, pra mim tudo tinha se acabado, terminado. A dor e o sofrimento de perda foram imensos e nesse momento a minha escola, meus amigos e professores foram que me deram o maior apoio, maior ainda do que minha família, tanto que no dia seguinte já estava na escola. Passando tudo isso, continuei do mesmo jeito, porém um pouco mais cuidadoso com a indisciplina que ainda acontecia, mas as notas ainda eram boas. Fui morar com meus avós paternos, e até hoje moro com a vó, meu vô faleceu em 2008. Hoje em dia meus alunos são indisciplinados e não tiram notas boas e os que tiram notas boas são aqueles exemplos de disciplinas. Os pais também não participam muito da vida escolar de seus filhos, lembro que quando eu estudava os pais estavam sempre nos acompanhando na escola, hoje tudo tão largado. Tínhamos até orientadora educacional, nós temíamos muito sentar no sofá dela, porque a bronca iria ser grande, tinha suspensão e até mesmo expulsão da escola, que hoje isso não é mais permitido. Nesse período surgiu Harry Potter, me identifiquei muito com essa história de ficção, de tornar o impossível, possível e principalmente a valorização dos amigos e também dos inimigos, dos desafios, dificuldades e obstáculos que enfrentamos diariamente, seja em casa com a família, na rua com os amigos e até mesmo na escola, com os alunos, pais e colegas de profissão.

Foi na época do ensino médio que participava do time de Basquete do colégio, participava do projeto “amigo da escola” e também do grêmio estudantil, tive uma professora de Educação Física excelente, onde aprendi muitas coisas, entre elas a liderança e o trabalho em equipe, como “amigo da escola”, trabalhei na biblioteca do Colégio, inclusive por esse meu trabalho na escola, na minha formatura recebi uma homenagem da direção. Tudo que participei na escola e também fora dela, ou seja, as experiências positivas passo para os meus alunos, como a participar dos Jogos Escolares e durante as aulas fazer algumas visitas técnicas, pois com elas é que os alunos vivenciam a prática da educação física e se formam como seres humanos. Gastava muito dinheiro com livros, porque o governo não mandava livros para o ensino médio, como nos tempos de hoje²⁹. Tinha que economizar para ter os livros.

Nesta fase de sua vida Gabriel apresentou a segunda escola que é considerada como um local que fez diferenças em seu percurso. Essa escola, também pública, carrega, para Gabriel, uma tradição familiar, pois seus pais e irmã estudaram na mesma instituição.

Gabriel citou que no decorrer de sua história trabalhou como professor nesta escola. No município de São José dos Pinhais isso é recorrente, pois muitos alunos desse município que se tornaram professores acabam por trabalhar com seus antigos professores que agora tornam-se colegas de profissão. No caso de Gabriel essa relação foi vista com satisfatória e positiva.

Passando pela situação de separação de seus pais, pôde correlacionar seu comportamento indisciplinado na escola como uma forma de receber a atenção da mãe, uma vez que morava com o pai. Nesse período tinha 11 anos de idade e

²⁹ A distribuição de livros didáticos para escola públicas acontece de forma gradativa a partir do ano de 1995, administrada pelo Programa Nacional para o Livro Didático, e somente atingiu o Ensino Médio a partir de ano de 2003, com a publicação da Resolução CD FNDE nº.38/2003.

sentia, segundo seu relato oral, a postura da professora de Educação Física como defendendo-o. Mostrou acreditar que os professores de Educação Física, devido ao conteúdo que trabalham, conseguem lidar melhor com alunos agitados.

Retomou as relações entre idade e tempo de serviço dos professores e suas relações com o ensino e com os alunos. Em relato oral apontou que era difícil ter aulas com os professores mais velhos, pois percebeu que eles utilizam metodologias muito rígidas e pautados nas relações de autoridade do regime militar. Muitos desses professores também foram professores de seu pai e de sua mãe.

O tempo escolar marca o tempo de vida, como observado ao correlacionar a série em que estudava e o falecimento da mãe. O apoio por parte dos professores e dos colegas constituiu a escola como um espaço de proteção e amparo. Relatou que neste período, apenas com 12 anos, passava a maior parte do dia na escola.

Trouxe à tona o medo que tinha da orientadora educacional e as possibilidades de expulsão da escola, devido ao mal comportamento. Em contraponto, o direito à educação já estava previsto nesta época, entre outros documentos, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990, não havendo, atualmente, grandes mudanças legais referente à permanência dos alunos na escola. Uma dupla reflexão pode ser tomada a partir deste relato: A primeira leva a crer que as leis demandam um tempo para se tornarem efetivas nas práticas sociais; e também aponta para a questão da escola se utilizar de práticas autoritárias como forma de controle, apostando no desconhecimento da população sobre seus direitos.

Em atividade realizada referente a objetos significativos em sua constituição da docência, entre outras coisas, Gabriel trouxe os livros de Harry Potter, compartilhando com o grupo, um sonho de escola e de ensino onde há “O jeito fácil de ensinar, onde tudo dá certo, dão um jeito pra tudo”.

Sempre nossa escola participava dos jogos, no primeiro ano que participei perdemos todos os jogos, ficamos muito tristes, decidimos treinar mais e nos anos seguintes conquistamos o título em cima do nosso maior rival, onde também já fui professor e contei isso para meus alunos. Viajamos muito para participar das outras fases dos jogos, que eram em outras cidades, sempre junto com a nossa professora de Educação Física e nosso treinador que fazia um trabalho voluntário na escola e hoje são meus grandes amigos, ela uma pessoa inseparável da minha vida tanto profissional e pessoal e ele meu grande incentivador para a graduação, pois fizemos vestibular e passamos em Educação Física. Lembro-me da luta diária que era, pois nessa época dependíamos de ônibus, chegava muito tarde em casa, e cedinho tinha que trabalhar numa concessionária de

carros, tinha que pagar a Faculdade que era cara. No ano seguinte, 2006, esse meu ex-treinador e colega de “facul” comprou um carro que quando chovia, inundava por dentro e entrava água também no motor e dava pane elétrica, eu tinha que sair na chuva para empurrar o carro, era muito engraçado. Todas essas vivências na área esportiva e competitiva me estimularam a seguir ainda mais em frente e hoje quando levo minhas equipes nos Jogos sinto o mesmo frio na barriga quando entro na quadra, no campo, enfim na competição e tento passar pra eles aproveitarem cada momento, cada jogo, cada viagem e cada amizade. Durante a graduação a aprendizagem foi enorme, pelos professores capacitados e os estágios bem puxados e engraçados, era muito cansativo, as vezes ficávamos o dia todo embaixo de sol, de pé, pois no final precisávamos daquelas declarações para cumprir as horas obrigatórias.

A relação benéfica com o esporte, a disciplina, os professores de educação física e as competições foram configurando um aspecto significativo na história de Gabriel, levando-o a escolha da profissão. Sobre esse momento, em compartilhamento com o grupo, Gabriel comentou que seu pai não desejava que ele se tornasse professor de educação física e “que se fosse professor queria que fosse de matemática.” Ele, então, iniciou, simultaneamente, as duas licenciaturas, uma de Educação Física e outra de Matemática. Sem conseguir conciliá-las, no segundo ano, optou por Educação Física. Neste contexto, a fala do pai de Gabriel carrega implicações sociais sobre a importância de determinados conteúdos em prejuízo de outros. Revelando as fortes raízes do positivismo nas concepções e imagens sobre o ensino.

Do período da formação inicial em Educação Física, apontou dificuldades econômicas e estruturais, como a necessidade de trabalhar e custear a universidade, que era privada. A formação em licenciatura foi satisfatória, por reconhecer o conhecimento dos professores formadores e a aprendizagem das práticas de estágio. No ano de 2008 começou a fazer estágio remunerado em uma escola particular mantida pela mesma rede da faculdade onde estudava, o que lhe garantiu uma bolsa de estudos. Alguns professores que davam aulas em sua graduação também atuavam como professores da escola onde estava estagiando, caracterizando, para este professor, uma rica experiência de aprendizagem docente.

Nesse meio tempo, em 2007 fiz o concurso do estado, para ser professor na escola pública, passei e como não era formado fui para o final de lista, sem problemas, fiz por fazer. Em 2008 fui convidado para ser estagiário (numa escola pertencente a mesma rede onde cursava a licenciatura), depois de tantos estágios e atividades realizadas no Colégio, mostrava sempre interesse em trabalhar lá e lógico que aceitei, pois iria ganhar uma “bolsa” com 50% de desconto na mensalidade, pois fazia a graduação na Faculdade. Foram dois anos de pura alegria, cansaço e

grandes amizades, em 2010, já formado, assumi a Coordenação de Eventos do Colégio, foi meu melhor ano profissionalmente, me realizei, tive experiências únicas, viagens e nesses anos me desliguei do Estado, das escolas públicas. Nessa época o Grupo (que dirigia a rede em que trabalhava) foi vendido, e, com isso, os coordenadores mais novos foram desligados do grupo, isso pra mim foi o fim, uma tristeza que não esperava.

Foi assim de estagiário a professor, e a seguir, à coordenador de eventos em uma das escolas da rede, mas um dos inconvenientes de trabalhar no setor privado foi ser mandado embora quando mudou a administração da instituição, o que o impulsionou a assumir aulas no ano de 2012 como professor do quadro próprio do magistério público.

Por sorte, ou desígnio de Deus, me chamaram para assumir o concurso, e no dia 1º de fevereiro de 2012 assinei meu termo de posse, e estou na escola pública até hoje, realizado e não frustrado como alguns colegas. ... lectionei para as turmas de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, foi uma experiência muito boa e uma aprendizagem grandiosa, com meus alunos e meus colegas professores, na minha primeira manhã de aula, entrei na turma do 9º ano D, uma turma agitada, conversavam freneticamente e nem notaram o egresso no novo professor, e eu meio inseguro não quis erguer o tom de voz ou dar uma bronca, fiz ao contrário, entrei no meio da conversa desses jovens adolescentes, sendo assim consegui me apresentar e no fundo senti que podia criar um laço de amizade com eles, dito e feito, me tornei professor representante dessa turma, pois eles não eram “fáceis”, mais eu sabia de como lidar com eles, foi um ano muito gostoso de trabalhar, me senti realizado profissionalmente com as turmas que trabalhei nesse ano. Sou novo na profissão e no Colégio, senti na pele a desmotivação de alguns professores mais “velhos de casa”, às vezes se incomodando com meu jeito de trabalhar, minha relação com os alunos, enfim, com minha vontade e disposição em participar de eventos com os alunos. Como gosto muito da Educação Física, dentro da escola, fiz minha especialização na área de Educação Física Escolar.

Em sua narrativa, Gabriel apontou a desmotivação visível em muitos professores, a qual ele denomina de frustração. Novamente ligou essa crítica a professores “mais velhos”, com mais experiência na docência. Destacou no relato que percebeu nesses professores uma estagnação, como que se somente andassem em uma linha reta. Em comparação ao seu trabalho comentou que “A gente mais novo, aqui no Estado, às vezes fica meio desmotivado com esses professores mais velhos, que estão a mais tempo. A gente faz um trabalho bacana, [...] mas tem gente que critica tanto que desmotiva a gente”. Gabriel, em muitas vezes, sentiu que essas críticas impedem e/ou atrapalham seu trabalho.

Em relação a sua prática educativa, se diz realizado, e vê nesse trabalho momentos de aprendizagem e de sucesso, mesmo sentindo a insegurança nas primeiras práticas docentes.

Nesse ano de 2013, tive uma experiência muito proveitosa, fui a Jornada Mundial da Juventude, no Rio de Janeiro, como catequista, católico, professor e ser humano, eu conheci de perto o Papa Francisco, seu exemplo de simplicidade, humildade e seu jeito carinhoso e bondoso com as pessoas me comoveu, e junto com minha bagagem trouxe toda essa experiência de vida que vivenciei nos oito dias (do evento) e trouxe para todos meus alunos, essa mensagem do Papa: “ide e fazei discípulos entre todas as nações”.

As experiências religiosas são apresentadas como significativas a esse professor, uma vez que relacionou seu trabalho com a ideia cristã de disseminar as crenças através do discipulado e novamente fez a relação entre pessoal e profissional quando se coloca como “catequista, católico, professor e ser humano”.

Acredito que as vivências nos Jogos Escolares contribuem para além dos conteúdos específicos de Educação Física, na formação integral do ser humano. Aprendizagens como respeito, esportividade, e, dividir coisas, passam esses momentos e tornam-se práticas de convivência. Eu participei dos jogos como aluno, hoje com o olhar de professor procuro proporcionar a meus alunos/atletas esses momentos preciosos de tornar-se humano.

Na (auto)biografia apresentada foi possível identificar dois eixos norteadores: o elo entre escola, esporte e vida; e as inter-relações entre alunos e professores. Gabriel encontrou na escola, enquanto aluno, um espaço de amparo e de convivências positivas, construindo um sentimento de pertença, e, querendo propiciar aos seus alunos acolhimento com experiências significativas e prazerosas. Porém identificou, no âmbito escolar, aspectos de conservação e resistência observáveis nas práticas docentes.

Ao fim da narrativa revelou sua compreensão sobre o objetivo do trabalho docente como a formação integral do ser humano. Para ele essa formação transpassa os conteúdos e abarca o ensino do respeito, da esportividade, da bondade e da solidariedade, que são saberes e valores concretizados nas práticas sociais. Em diálogo a esse posicionamento de Gabriel, retoma-se o comentário de Nóvoa (2002, p. 34) onde propõe que, para professores e alunos, “A escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um lugar de vida”.

4.2.3 Professora Laura

Ser professor é um exemplo de superação por encarar novos desafios dia após dia. Muitas vezes é sofrido, ao mesmo tempo, prazeroso.

Ser professor não é apenas ensinar, mas aprender também, porque o aluno traz consigo uma vivência de mundo que às vezes vai além da nossa realidade; e isso é de grande valia para o educador, pois contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem de ambos.

Professora Laura

A professora Laura é licenciada em Letras Português/Inglês e possui cinco anos de experiência profissional na educação. Sua (auto)biografia docente é intitulada “Ser Professor”.

Muitos fatos contribuíram para minha formação enquanto docente e existem pessoas a quem dedico grande parte da influência por eu ter me tornando professora. Entre elas, uma professora de ensino fundamental, e outra, que me acompanhou em todos os períodos da faculdade, lecionando disciplinas diferentes e, por sua vez, minha família... Mãe, avó e tias, também professoras. Essas me mostraram a parte boa e também, inconscientemente, os malefícios da profissão, fato que me deixou indecisa sobre assumir ou não sala de aula depois de formada.

O primeiro parágrafo da narrativa revelou a integração entre várias experiências na constituição da docência. Pode-se observar que estão representados, nesse relato, a escolarização e a formação inicial, ao citar as professoras que a inspiraram, e a família. Essa referência às mulheres colabora com o panorama atual da feminização do magistério, mas também encaminha o olhar para a relevância da influência feminina para Laura.

Laura nasceu em uma família que possui, além de sua mãe, muitas mulheres que trabalham na área educacional. Isso possibilitou um olhar *de dentro* sobre as condições de trabalho docente, chamou esses obstáculos de “malefícios da profissão”, que a levaram a questionar a escolha por atuar nessa área.

Desde pequena sofri pressão por parte de minha mãe para ser uma aluna exemplar, tirar boas notas, ter horários regulares de estudo e outras responsabilidades ligadas à escola. Na época não deve ter adiantado muito, pois nunca cumpri bem com minhas obrigações enquanto aluna; tinha notas baixas, não copiava os conteúdos do quadro e conversava além do que devia, atrapalhando também os colegas.

Os itens citados acima não me tornaram uma aluna desinteressada ou pouco argumentativa, eu apenas não queria ser vista como modelo

perfeito de filha de professor que nunca decepciona. Sempre me considerei capaz e inteligente, mas para afetar minha mãe, acabava fazendo coisas ao contrário do que ela esperava. A parte boa de tudo isso, foi que com o passar do tempo, minha mãe compreendeu que eu não funcionava quando pressionada e passou a me dar mais liberdade para tomar minhas decisões assumindo é claro, as consequências das minhas atitudes.

A partir desse momento, comecei a me interessar por alguns conteúdos dentro de Língua Portuguesa que antes, não me eram atrativos. Foi nessa época que tive minha primeira professora motivadora. Ali, a pressão foi substituída por sugestões e reconhecimento de boas produções. Desde então, passei a me dedicar aos textos e livros que antes me eram forçados e comecei a sentir prazer na leitura e desenvolver minha interpretação de forma mais aguçada. Embora continuasse sem me esforçar em outras disciplinas, sentia-me mais segura e com um domínio vocabular maior; fato que me evidenciava com os demais professores.

Nessa época, eu estudava (numa escola estadual) e naquele período, o prefeito fazia visitas na escola por ter seu irmão lecionando Língua Portuguesa na mesma instituição e no ano 2000 houve um concurso de poesia e crônica entre as escolas da cidade. Obtive meu primeiro certificado como 1º lugar na categoria crônica, ganhando também uma premiação em dinheiro, R\$ 100,00, que na época e pela minha idade, era uma boa quantia, além de um acervo literário para a biblioteca do colégio e uma foto de capa do jornal cultural ao lado do prefeito.

Ganhar uma das categorias desse concurso me motivou para escrever e ler ainda mais. Minha mãe, ao perceber isso, teve um papel fundamental nessa fase; comprava livros, me levava em bibliotecas e em sebos, discutia comigo possibilidades de interpretação sobre determinado título e nossa relação melhorou muito.

A língua portuguesa foi tornando-se significativa através de uma professora que reconheceu seus avanços e deu encaminhamentos para seu crescimento intelectual, o qual acabou por refletir indiretamente em outras disciplinas do currículo. No grupo de discussão, Laura comentou que acredita que sua formação, enquanto professora, começou ali, nessas experiências.

Pode-se perceber que Laura nasceu e cresceu em um ambiente estimulante à leitura e à aprendizagem quando revelou que começou a interessar-se por livros que anteriormente lhe eram forçados. O incentivo proporcionado por ganhar um concurso continuou a ser desenvolvido pela mãe da aluna, que também é professora de Língua Portuguesa em escolas estaduais. Em conversas, Laura revelou que sua avó, apesar de ter estudado apenas até a 4ª série do ensino fundamental, apreciava muito a leitura e lia para ela, quando pequena, os textos das tarefas de escola e elaborava perguntas como forma de ajudá-la nos estudos. O sonho de sua avó era que todas as suas filhas se tornassem professoras.

Tenho recordações claras da manhã de 11 de Setembro de 2001, quando ocorreu o atentado aos EUA, eu estava no 1º ano do ensino médio e minha mãe era a orientadora da escola. Aquele evento histórico, mesmo

nos sendo tão distante fisicamente, nos atingiu de tal forma que a instituição e tudo o que nos cercava se tornou um caos. Consigo lembrar a reação de minha mãe ao ver a notícia e tentar me explicar a gravidade da situação que, naquele momento, eu não tinha noção. Esse assunto gerou de certa forma, uma grande aproximação entre nós duas. No mesmo ano, na sequência da tragédia de 11 de Setembro, acabei engravidando e novamente minha mãe interveio, insistindo para que eu não abandonasse os estudos. Ao concluir o ensino médio, ela me inscreveu para o vestibular e escolheu por conta e risco a graduação em Letras, curso pelo qual me apaixonei mesmo tendo levado um pouco na brincadeira o primeiro ano.

A narrativa de Laura evidenciou a pertinência dos trabalhos com histórias de vida, apontando para a característica de que fatos históricos e pessoais se integram tornando o olhar para a vida de um indivíduo o olhar para um contexto mais amplo.

Laura engravidou com 14 anos e teve na mãe apoio para não desistir de estudar, juntamente com o auxílio de alguns professores. Segundo relato oral, em seu último ano do ensino médio, trazia seu filho e o deixava com professores para fazer as avaliações. Relatou: “vi os professores cuidando do meu filho como se fosse deles, eu acho que contribuiu (para ser professora) o fato de eu saber que um dia poderia estar ali, fazendo a mesma coisa que fizeram por mim, num período que foi bem delicado em minha vida”.

Pôde-se notar que a escolha por cursar uma licenciatura não partiu de Laura, sua mãe a inscreveu no vestibular para Letras por perceber sua afinidade com a linguagem. Com uma identificação, iniciada na escolarização, com os conteúdos de língua portuguesa, a graduação tornou-se algo prazeroso.

Na verdade, minha mãe bem ou mal, exerceu uma função primordial no decorrer de toda a minha infância ao me influenciar em ser professora. Recordo de várias situações em que a acompanhei em passeatas e paralisações de 30 de Agosto, após o governador Álvaro Dias ter dado ordens para que policiais militares montados a cavalo atacassem os educadores em plena via pública no ano de 1988. Sem contar em outras discussões de assembleia e cursos nos quais ela estava sempre presente e me levava. Sendo assim, mesmo que indiretamente, desde nova já participava e estava envolvida em causas relacionadas com a educação.

Novamente evidenciou-se o papel fundamental que a mãe ocupou na vida de Laura, tanto através de suas ações quanto de seu direcionamento e incentivo, levando Laura a sentir-se integrante deste contexto educacional. As passeatas, citadas pela professora, acontecem todos os anos, organizadas pelos professores da rede estadual de ensino, através do sindicato, no dia 30 de agosto, como forma de repúdio ao ato violento ocorrido na mesma data no ano de 1988.

Foi na faculdade que conheci uma professora excepcional. Aquela mulher sabia tanto que eu não conseguia compreender como alguém poderia ser portador de tamanho conhecimento. Ela era a pessoa mais bem articulada que eu já havia visto, além de ter uma postura e metodologia de ensino incomum para os professores da época. Foi com certeza meu maior exemplo de que tipo professor ser e, é nela que me espelho todos os dias quando coloco o pé dentro da escola.

Ao assumir o concurso, no ano de 2012, peguei os 6ºs anos e foi com certeza meu ano mais difícil devido à indisciplina dos alunos. A todo o momento me recordava de histórias que a (a professora) contava nas aulas sobre seus anos iniciais e suas estratégias para lidar com os alunos problemáticos.

Durante a faculdade tive a oportunidade de fazer vários cursos de extensão, grande parte deles com (esta professora) mesmo, um melhor que o outro! Quanto mais eu tinha acesso a Literatura, mais envolvida eu ficava; foi quando a professora me introduziu na grade do curso de Cinema Brasileiro. Senti uma sede de aprender mais sobre aquilo, quis desenvolver essa área porque gostaria de transmitir esse mesmo conhecimento para outras pessoas. Frequentar as aulas dessa disciplina fez toda a diferença na decisão de ser educadora.

Cidade de Deus, Ó pai i ó, Central do Brasil, O cheiro do ralo, O coronel e o lobisomem, Cafundó, Linha de passe e Auto da Compadecida foram alguns dos filmes que assisti inúmeras vezes para desenvolver projetos de literatura vinculada ao cinema brasileiro na faculdade. Todos me marcaram muito e me fizeram compreender um pouco mais a cultura do nosso país, a realidade desconhecida, cruel e muitas vezes bizarra dos nossos jovens. Descobri nesses filmes uma essência, uma riqueza de situações que exigia outro tipo de compreensão, algo que eu queria entender e que gostaria de passar adiante.

Saindo da universidade percebi uma dificuldade imensa de atuar em sala de aula de modo prático, onde a teoria vista na graduação praticamente não funcionava. Foi num estágio com minha mãe dando aulas que me deparei um com ponto de interrogação sobre lecionar ou não, pois como citei no início, de modo inconsciente, ela também me mostrou o quanto era difícil ser ouvida, vista e até mesmo reconhecida pelos alunos e pela sociedade. Via-a se dedicando tanto, se entregando de corpo e alma para a educação e sendo tão pouco valorizada.

Iniciou-se um percurso de formação inicial docente. Mesmo sem ter optado por frequentar esse curso, Laura conseguiu se encantar com a metodologia e conhecimentos de uma professora que teve e configurou-se como uma inspiração cotidianamente para sua prática docente. Entre as características apreciadas nesta professora estão a “segurança na fala, [...] um domínio de conteúdo, domínio disciplinar [...] uma postura [...] sabia demais”.

Ao falar dos conhecimentos que foi adquirindo e o desejo de propiciar estas aprendizagens a outros, Laura utilizou a palavra transmissão. Em contraponto a essa ideia de professor como transmissor de conteúdos, partindo dos relatos no decorrer do processo de pesquisa, pôde-se perceber que a professora Laura procura conduzir suas aulas de forma significativa e atualizada, sempre buscando

desenvolver e reelaborar materiais para sua prática. Ela também abre espaços em suas aulas para discussões de assuntos diversos que transcendem os conteúdos da língua portuguesa considerando as necessidades dos educandos.

Relatou que muitos alunos se aproximam dela com dúvidas em relação à sexualidade, gravidez entre outros temas e viu a necessidade, em alguns momentos, de interromper o conteúdo planejado para sanar as dúvidas e questionamentos dos alunos. Relatou que há “dias em que (os alunos) perguntam tanta coisa e eu opto em parar meu conteúdo, para conseguir acalmar as conversas, para, depois de sanarem as dúvidas, estarem prontos para me ouvir.”

Comentou que ao ver um outdoor ou uma frase nas redes sociais: “já vou anotar no celular porque acho que em algum momento posso usar [...] Em qualquer lugar onde vou, se vejo algo que penso que será legal para os meus alunos, livro, uma música que escuto ou um panfleto de rua”. Essa colocação colabora com apontamentos de Hagemeyer (2004, p. 82) sobre os professores na atualidade, que percebem a necessidade de trabalharem, frente às incertezas da formação, temas variados como sexualidade, meio ambiente, situações cotidianas, etc., construindo novos currículos, pois percebem que esses temas não podem mais ser tratados fragmentariamente “e utilizam passo a passo a rede de informações que circunda o conhecimento hoje e não está só nos livros e programas, mas na mídia, nos acontecimentos mundiais, nas descobertas científicas, em todas as formas de expressão.”

A contradição presente na utilização do termo transmissão de conteúdos e as práticas pedagógicas da professora Laura, revelam resquícios de uma concepção tradicional nos discursos pedagógicos na contemporaneidade.

O nascimento do meu filho em 2002 e seu crescimento evidenciou ainda mais minha dúvida sobre assumir sala de aula ou não e, na verdade, foi por ele que decidi fazer o concurso do Estado. Visava estabilidade, uma carga horária reduzida de trabalho para poder acompanhá-lo mais e dar aulas significava também, uma dosagem de conhecimento diário, porque é uma profissão que exige uma busca incessante por saberes, não só por conteúdos, mas do meio em que vivem o educador e o educando.

No ano de 2008, ao sair de uma empresa privada, tive meu primeiro contato como PSS³⁰ em sala de aula de verdade e confesso ter ficado extremamente decepcionada. Atuei em dois colégios no mesmo período, cumprindo licença maternidade de duas professoras. Na mesma manhã tinha as duas primeiras aulas em um colégio e as duas últimas no outro, então era corrido o suficiente para uma pessoa que não estava acostumada

³⁰ PSS – Processo Seletivo Simplificado

com esse tipo de rotina. Era final de ano, alunos e professores cansados e agitados; não tive opção na escolha das turmas e todas haviam passado por mais de dois professores durante o ano, fato que dificultava meu trabalho tanto na indisciplina dos alunos quanto no conteúdo a ser continuado.

As primeiras experiências docentes conduziram Laura a um choque de realidade. Entre as características dessa experiência, a professora Laura assinalou que professores, nesses moldes de contratação provisória, acabam trabalhando com turmas mais indisciplinadas ou com dificuldades de aprendizagem, atuam em três ou quatro escolas simultaneamente e, às vezes, no mesmo dia, sem tempo para alimentar-se. Essas vivências colidem a ponto de Laura não querer mais submeter-se a esse tipo de trabalho, optando por deixar a profissão.

Em contraponto, Laura observou que o trabalho com a educação pública pode garantir certa estabilidade financeira, além de proporcionar uma vivência dinâmica e construtiva da profissão, onde se aprende diariamente, tanto em relação aos conteúdos, como na interação com alunos e culturas diversificadas.

Após essa experiência, no ano seguinte, 2009, optei em não pegar PSS como professora novamente porque esse tipo de contrato de trabalho estressa qualquer docente devido ao distanciamento das escolas que disponibilizam essas aulas e também por sentir medo de fazer o enfrentamento com os alunos, já que o ano anterior havia sido difícil e pouco proveitoso. Ainda assim, insisti em atuar no ramo educacional na tentativa de me sentir mais segura em sala de aula e decidir se era aquilo que eu realmente queria fazer. Comecei então, a trabalhar na parte administrativa de um Colégio. Nessa época passei a ter conhecimento dos processos burocráticos realizados na escola, tais como: histórico escolar, memorandos, atas, relatórios da Bolsa Família e Leite das Crianças, implantados no governo Lula, com grande repercussão na presidência, e outros procedimentos realizados na secretaria da escola.

O ano de 2010 foi um período de muito tumulto nesse colégio devido o ano seguinte ser época de eleição de diretores. A instituição já passava por modificações e se iniciava uma fase de intrigas para discussão sobre possíveis chapas. Eu estava em sala de aula novamente, dessa vez, mais confiante e com melhor domínio de conteúdo e disciplina. Antecipadamente, já sentíamos que a pressão era grande para que os professores e demais funcionários apoiassem e fizessem campanha a favor de determinada chapa. Embora ainda com dificuldades, mas gostando de lecionar e de conhecer a história de vida das pessoas daquela comunidade carente, nesse ano, presenciando todos os acontecimentos inacreditáveis que causavam inimizade e desunião dentro da escola por motivo da eleição futura, mais uma vez tive dúvidas sobre levar a profissão adiante.

Foi quando em 2011, mesmo já tendo prestado e sido aprovada no concurso, decidi me afastar da educação por me sentir desgostosa com aspectos internos da escola e por não acreditar na possibilidade de ser convocada para assumir o concurso que já havia feito em 2007. Então parti para um caminho completamente diferente, um ramo que jamais imaginei atuar [...] Um cemitério, no qual me obriguei a encarar situações de morte,

vezes brutais, vezes naturais, mas que na verdade era completamente o oposto de toda a vida e a energia que a escola possuía.

Houve um fato que me marcou bastante nesse ano, que me fez refletir sobre o quanto nossas vidas valem pouco e colocou em cheque mais uma vez ser ou não professora, sendo que naquele momento eu trabalhava com a morte e não mais com a vida. Um rapaz de 23 anos, ex-aluno de uma escola pública em São Paulo, invadiu a instituição atirando contra as crianças, atingindo fatalmente 11 delas e deixando outras 13 feridas.

Como eu estava fora de sala de aula, me senti de alguma maneira protegida. Inúmeras possibilidades me passavam pela cabeça na tentativa de decifrar o que levou aquele homem a cometer um crime tão cruel contra crianças que não lhe fizeram nada. A ideia de que ele possa ter sofrido bullying na instituição quando mais novo ou então ter tido problemas com algum professor me assustava e me fazia crer que o melhor ainda era escolher outra profissão. Mas existem tantas atrocidades, vinculadas ou não com a escola e não há como viver em uma bolha sem ser afetado por nada. Trabalhando no cemitério e convivendo diariamente com a morte, aceitei que estamos vulneráveis a tudo, percorrendo caminhos certos ou não, corremos riscos de morrer o tempo todo.

Soa estranho declarar que me agradava lidar com a morte, mas a cada dia eu tomava conhecimento e desejava saber mais sobre o ofício. Não deixava de ser um trabalho social por estar em contato direto com os familiares das pessoas falecidas, que na sua maioria, eram adolescentes, estudantes envolvidos com o tráfico ou uso de drogas. Pensava em continuar trabalhando no cemitério até o momento em que me sentisse saciada de toda a curiosidade dos casos, dos processos passados pelo corpo, das crenças e outras coisas, até que em 2012 fui finalmente chamada para assumir o concurso como professora.

Foi um impasse grande na minha vida optar entre o Estado e o cemitério, mas não pude deixar de levar em consideração a segurança financeira, a carga horária e estabilidade oferecida por um concurso público. Desde o nascimento do meu filho, seria a primeira oportunidade que teria para curtir-lo um pouco mais, disponibilizar mais tempo para nosso convívio porque o trabalho no cemitério era praticamente de segunda a segunda, sem contar nos plantões durante a madrugada.

Segundo Laura, “a gente passa a dar valor para a vida e, de repente, quer cuidar, tem um cuidado com certos alunos que vê se perdendo”. Isso devido a um grande número de sepultamentos que acompanhou serem de jovens envolvidos com drogas. Acredita que essa experiência foi produtiva para sua prática pedagógica, pois segundo ela é o olhar da “vida em contraposição com a morte” sentindo-se “aquecida” ao voltar a trabalhar na escola.

Mesmo estando afastada da educação não deixou de fazer cursos na área da Língua Portuguesa. Observou que essas aprendizagens foram fundamentais para sua formação proporcionando-lhe segurança no momento de ensinar.

O concurso para professores do Estado do Paraná, a que se referiu à professora, foi realizado no ano de 2007, porém, mesmo com tantos professores aprovados e um grande número de vagas disponíveis nas escolas, poucas pessoas foram convocadas a assumir as vagas. No ano de 2012, devido a pressões da

categoria, os profissionais aprovados foram convocados a assumir aulas. Observa-se um espaço de quatro anos em que os professores aprovados no concurso trabalharam nas escolas estaduais, entretanto esse tempo e experiência não são contabilizados nas carreiras dos professores.

(Meu filho) nasceu em 2002, graças a minha mãe não parei de estudar, mas devido ter um relacionamento bastante conturbado com o pai dele, acabei me afastando tanto do meu pai quanto da minha mãe e sem o apoio financeiro dos meus pais, que já estavam divorciados na época, fui obrigada a trabalhar para sustentar a mim e o (meu filho) porque na sequência também me separei do pai dele. Trabalhei em açougue, loja de armarinhos, praça de pedágio, loja de roupas, assistente odontológica, cdd dos correios, sex shop e no administrativo de uma empresa de calçados, primeiro como assistente de compras e depois como compradora. Nessa última, achei que chegaria a me aposentar, vivi grandes coisas, viagens, festas, desfiles[...] Tive uma ascensão rápida, mas houve um distanciamento grande entre eu e meu filho devido passar muito tempo fora e no final, estava vivendo um mundo que não me pertencia, um mundo ilusório que não condizia com minha realidade.

Nesse período, namorava meu chefe. Uma das poucas pessoas de quem realmente gostei, mas o fato de eu posteriormente escolher atuar na educação nos afastou por ele não me valorizar enquanto professora. Infelizmente ele tinha um pensamento mesquinho, desacreditava no ensino público e me preferia trancada dentro de um escritório, meio a tecnologia, bem vestida e com salto alto, desconsiderando tudo aquilo que eu vivenciei quando pequena com minha mãe, na rua, em contato com o povo mesmo. Nosso relacionamento sobreviveu a duras custas no período em que fui PSS, ao decidir voltar a trabalhar em empresa privada, no cemitério, nosso namoro se reestabeleceu, durando até minha convocação para assumir o concurso.

Ele não tinha nojo de se aproximar de mim após eu sair do cemitério, mesmo quando havia exumações naquele dia, mas tinha repulsa de me abraçar quando eu voltava da escola e tinha contato com as crianças muitas vezes, sujas e mal vestidas vindas de comunidades mais carentes, [...] Esse tipo de atitude acabou me trazendo revoltas e me fez perceber o quanto éramos diferentes, um namoro desses não teria futuro nenhum porque eu não tinha apoio e minha profissão não era admirada e sim repugnada.

Laura relatou a diversidade de experiências profissionais que teve durante os anos em que ficou distante da sala de aula. Nesse período, ainda estava incerta quanto a atuar na docência ou seguir outro ramo de trabalho. Uma das visões sociais sobre o trabalho docente pôde ser observada no exemplo acima, quando a opção por ser professora foi um motivo para se afastar de um relacionamento cuja profissão não era valorizada. De certa forma, essa situação colaborou com a decisão por trabalhar como professora.

Então, retornei para sala de aula. Essa escolha foi feita também pela ocasião do falecimento da diretora do Colégio. Uma pessoa que defendia e sempre elogiava os alunos e por pior que eles fossem ela ainda conseguia

ver neles algo de positivo e sabia como explorar esse aspecto de modo bastante prático e amigável. Seu óbito foi resultado de um ataque cardíaco após uma discussão e agressão física por parte dos pais de um aluno que infringiu normas da escola. Foi triste e revoltante ver uma pessoa boa, que acreditava na educação morrer dessa forma e ao mesmo tempo em que isso transmitia certo receio de lecionar, indicava também que outras pessoas deveriam dar continuidade ao trabalho iniciado por ela, se espelhando no exemplo de alguém que valorizava os professores e tinha fé na possibilidade de mudança que o educador era capaz de fazer na vida dos seus alunos.

Ano passado, 2012, como concursada passei por casos complicados ao lecionar para o 6º ano, mas de qualquer maneira, foram experiências válidas que certamente contribuíram na maneira como atuo hoje em sala de aula. Os alunos que tive eram completamente indisciplinados e eu não acreditava que era possível crianças tão novas se comportando daquele jeito, nem no (colégio que trabalhei), localizado na periferia, via-se aquele tipo de comportamento.

Surpreendia-me dia após dia com a quantidade de palavras ofensivas que falavam uns para os outros, e pior[...] que falavam para os professores, não respeitavam nada e ninguém. Sentia dó dos três ou quatro bons alunos que tinha em cada turma, esses sofreram o ano todo e acabavam sendo prejudicados, pois o professor tentava explicar e não conseguia devido ao tumulto, no final das contas era vencido pelo cansaço e desistia, era unânime isso acontecer entre os professores. Lembro-me de ir carteira em carteira dos poucos alunos interessados para tentar explicar individualmente porque num grande grupo era impossível e decepcionante.

Em compensação, para completar a carga horária, dei aulas para um 8º ano que me trouxe alegrias e foi essa turma que me manteve no Colégio no ano de 2012. Me adaptei bem ao conteúdo de 8º ano e por esse motivo escolhi essa mesma série para lecionar em 2013. Tive sorte, peguei turmas maravilhosas comparadas aos sextos do ano anterior. Cheguei à conclusão que também prefiro uma faixa etária maior, que não possuo paciência para atender alunos mais novos, como os de 6º ano, embora eu tenha dado aula para alguns fora da idade certa para a série.

Em conversas com o grupo de professores, Laura declarou que tinha certa rigidez em suas primeiras experiências docentes, não relacionadas com o domínio de conteúdo, mas com as dificuldades de manter a disciplina, principalmente para alunos na pré-adolescência que possuem características tanto da infância quanto da adolescência; e acredita ser necessário aos professores terem um perfil para trabalhar com essa faixa etária.

A afinidade com os alunos do 8º ano do ensino fundamental motivou a permanência dessa professora na profissão. Em trabalho sobre a identidade docente, Marcelo Garcia (2009b) aponta que a satisfação dos professores sobre seu trabalho se vincula, principalmente, à constatação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nas discussões durante o grupo, Laura afirmou sentir algumas dificuldades quanto ao distanciamento afetivo, acreditando que isso se

deve também a sua pouca idade, o que pode levar alguns alunos a sentirem-se mais próximos e verem, na figura da professora, uma colega ou irmã mais velha.

Mostra-se significativo pontuar que a professora Laura observou nas dificuldades que enfrentou, em suas primeiras experiências docentes, um momento de aprendizagem.

Todas as mulheres da minha família trabalham com alguma área da educação (liberdade assistida, conselho tutelar, educação especial, rede particular, pública e cursinho), sendo assim, também as considero as maiores influentes na minha escolha em ser professora. Toda a minha vida as acompanhei lutando por causas, por pessoas, enxergando possibilidades onde ninguém mais enxergava e isso me motivou a querer fazer um bem maior, a querer ser (como as professoras que citei neste texto) na vida de alguém e ser lembrada por isso, por ter feito a diferença e despertado algum interesse benéfico nessa pessoa. Por esses motivos continuo lecionando, mesmo tendo passado por situações difíceis é preciso acreditar e continuar investindo na educação.

Quando a professora Laura revelou seu desejo em continuar a trabalhar na educação utilizou, na sequência, os termos: acreditar e investir. Tomando como referente Nóvoa (1992b, p.16), que diz que “ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das criança e dos jovens.”, pôde-se perceber, no texto de Laura, a consciência da profissão docente como uma escolha que demanda investimentos tanto pessoais quanto profissionais, permeada também pela esperança de enxergar possibilidades onde ninguém mais as vislumbra.

4.2.4 Professora Camila

*Ser professor é doar-se em função do outro, ensinar, educar, mostrar, dirigir, aprender com os menores. Disponibilizar-se a aprender e ensinar.
Professora Camila*

A professora Camila leciona Matemática em Escolas Estaduais no Município de São José dos Pinhais. Possui 28 anos de idade e 9 anos de experiência na docência. Com esses dados pôde-se constatar que Camila começou a atuar na educação com 18 anos de idade. Sua (auto)biografia não apresentou um título.

Entre as marcas de sua escrita, observou-se a busca por abarcar um grande número de experiências e fatos vividos relacionados, principalmente, à escola e à disciplina de matemática, tanto na fase de escolarização como profissional.

Ressalta-se a facilidade de Camila em expressar-se através da escrita. Suas falas durante o curso foram mais concisas, enquanto sua escrita revela muitos acontecimentos sobre seus percursos de vida. Como exemplo de comparação o relato oral de Camila sobre seus percursos de vida foi transcrito em uma página e meia enquanto sua escrita (auto)biográfica ocupou quinze páginas, a mais longa do grupo.

Nasci em 1985 em São José dos Pinhais, sou a filha caçula de um casal pecuarista, tendo mais dois irmãos: uma nove e outro seis anos mais velhos do que eu. Tive muito incentivo ao estudo, devido meu pai ter até o segundo ano e minha mãe até o quinto, eles sempre apoiaram tanto eu como meus irmãos a estudarem, para ter uma vida melhor.

Na minha infância sempre brinquei muito e uma das minhas brincadeiras preferidas, quando tinha meus cinco ou seis anos de idade, era ser professora, mesmo não indo para a escola, mas por influência dos meus irmãos e da minha mãe, aprendi a reconhecer letras, números e sinais de matemática.

Lembro que neste período mesmo sem saber o porquê e nem o que significavam as operações matemáticas eu ficava lendo a tabuada, daqueles caderninhos, em voz alta, andando pela casa e pelo quintal.

A família de Camila incentivou todos os filhos a estudarem, vendo na educação uma forma de garantir uma vida mais digna e confortável. Mesmo antes de iniciar a escolarização básica, Camila já tinha contato com a leitura, a escrita e operações matemáticas, através dos irmãos mais velhos e com o auxílio da mãe. Pontua, no início de sua narrativa, o contato positivo com a matemática, simbolizado pelas brincadeiras com uma tabuada. Ao relatar ao grupo esse momento disse: “Todos os vizinhos lembram que eu fazia isso e eu nem tinha entrado na escola ainda.” Para Camila essa relação com os números já simbolizava alguma ligação com a escolha profissional.

Entrei para a escola em 1992, minha professora da primeira série, ela sempre lecionava para essa mesma série então era bem experiente com crianças desta idade, era muito paciente no ensino da leitura e da escrita. Ia nas carteiras, explicava uma, duas ou quantas vezes fossem necessárias, ela ensinou-me até amarrar o cadarço do tênis, nas primeiras vezes em que aconteceu ela amarrou para mim, mas depois que se repetiu o fato, ela com jeito me ensinou.

Foi ela que me ensinou também a realizar as avaliações, que esta servia para mostrar o sabia e que não podia copiar dos colegas, até porque as atividades do caderno muitas vezes eram feitas em duplas para

ajudarmos uns aos outros. Lembro uma avaliação de matemática individual que tinha que colocar nas casinhas os vizinhos dos números (antecessor e sucessor) e eu não lembrava, na verdade tinha feito a questão mas tinha minhas dúvidas e olhei na avaliação do meu colega e estava diferente, então apaguei e fiz como ele. Que decepção ao receber a prova com a questão errada. Eu havia feito certo, apaguei e copiei dele, tudo errado e tirei nota baixa, fiquei muito triste com aquilo e não coleí mais dos meus colegas, pois foi traumático após ver a avaliação e ainda o comentário da professora: “Olha você havia feito certo, mas resolveu apagar e fez errado”. Acho que ela nem imaginou que eu havia colado, mas não importa porque para mim foi o maior castigo tirar aquela nota baixa.

Recordando de sua escolarização, Camila demonstrou ter, desde o início, vivenciado um vínculo positivo com a escola e apresentou professoras que acredita terem realizado um bom trabalho. Referencia a experiência e paciência como características positivas da atuação docente, porém demonstrou, através do fato da professora ensinar a amarrar o cadarço sozinha, que essas características devem colaborar para a autonomia dos alunos, sendo que um bom professor deve tornar-se desnecessário (NÓVOA, 2002). Com esta professora, Camila disse ter aprendido uma concepção de avaliação como um momento onde o aluno deve demonstrar seus conhecimentos.

Sempre fui uma ótima aluna, tirei notas boas e esta professora me ensinou muito. Ela era rígida para cobrar as atividades tanto as que tinham que fazer na escola como as poucas que tinham para fazer em casa. Lembro que ficava muito chateada, pois via meus irmãos fazendo as deles, estudando um monte por estarem no final do ensino fundamental e do médio e eu quase não tinha o que fazer em casa. Então eu brincava de escolinha com as minhas bonecas eu era a professora e elas as alunas, ou então com as amigas ou primas, na grande maioria das vezes eu era a professora, em poucos aceitava ser aluna.

Achava livros velhos e fazia que eram os cadernos dos alunos que eu estava corrigindo, que eles tinham que fazer e depois refazer se eu acreditasse estar errado. Estava sempre andando pelo quintal da casa com livros, canetas, bolsa com materiais, imaginava que a minha casa era em determinado local e outro era a escola, que ia de ônibus ou de carro. Desde pequena sempre gostei de ensinar e a professora da primeira série era o meu exemplo de profissional a ser seguida, mesmo não sabendo exatamente o que seria a minha profissão.

Nesta época de muitas brincadeiras, minha mãe sempre me incentivou muito, quando brincava de ler a tabuada e eu não conhecia alguns números ou sinais, era para ela que eu ia pedir ajuda. É lógico que eu a cansava com isso, e não importava o que ela estava fazendo, eu estava atrás dela. Depois que eu fui para a escola ela sempre me auxiliou nas atividades de casa, apesar de quase sempre eu saber fazer sozinha, mas ela estava sempre preocupada se eu tinha atividade para fazer, se não estava esquecendo nada, e “puxando a orelha” se estivesse mal feito, e mandando refazer caprichado e certo.

Lembro também que nessa época tive problemas dentários e que o tratamento era no período da tarde, que eu tinha que faltar meio seguido a escola, e que eu não queria ir ao dentista para não faltar aula, mas tinha

que ir e depois rapidamente emprestava o caderno dos colegas para colocar a matéria em dia.

Fui para a segunda série e a professora também era muito boa, era tão paciente quanto a anterior e esta sempre trabalhava em duplas, com um aluno ajudando o outro. A professora sempre incentivou estas ajudas, dizia que todos tinham que se ajudar, e quem sabia mais devia ensinar os que sabiam menos, e eu já ensinava os colegas, e sempre tive bastante gosto em ajudar e percebia que os colegas entendiam quando eu explicava.

Na quinta série no ano de 1996, quando começaram os trabalhos em duplas ou em equipes, eu sempre fazia tudo bem caprichado e continuava sempre colaborando com os colegas, muitas das vezes eu fazia sozinha, pois haviam amigos que queriam fazer de qualquer jeito, só por fazer, para ganhar a nota mínima necessária para passar de ano e não por aprender. Mas eu era tímida e acabava tendo poucos amigos em sala e sempre me afastava daqueles que queriam só se aproveitar de mim.

Nas relações com os colegas de turma, enquanto aluna, Camila disse: “sempre gostei de ajudar os colegas”. Relatou que no ensino médio organizou um grupo, fora do horário escolar, para ensinar matemática aos colegas. Relacionou sua disposição em auxiliar outros alunos, desde sua infância até a juventude como uma predisposição para o trabalho docente.

Lembro que na sexta série, eu e mais duas colegas disputávamos notas. Teve um episódio que o professor de Geografia já havia falado as nossas médias, e a minha era a maior da turma, e junto com duas colegas que haviam faltado no dia da prova foram fazê-la oralmente, na nossa prova haviam 7 questões e na oral que ele havia feito com as meninas apenas 3. Como uma das colegas havia acertado todas e ficaria com a média melhor que a minha eu indaguei o professor falando que eu sabia que a prova oral era mais difícil do que a escrita, mas que era injusto a nossa ter 7 questões e para elas menos da metade, então ele fez mais uma pergunta e ela errou e aí a média dela diminuiu ficando menor que a minha, ele acabou me premiando devido a melhor nota da turma, com uma caixa de bombons e uma medalha de honra ao mérito.

Sempre quis aprender e que os outros também aprendessem e desejava que tudo fosse justo, mas sempre queria ser a melhor da turma, ser a queridinha dos professores, fazia de tudo para que isto acontecesse, várias atitudes destas hoje não faria para não prejudicar colegas, mas na época da escola, principalmente no ensino fundamental eu era o dedo-duro igual diziam os próprios colegas. Com o tempo fui percebendo que isso até prejudicava os outros, mas não precisava eu dedurar, pois eles acabavam caindo por si só. Fui parando e hoje acho que faço o meu trabalho bem feito e não preciso acabar com o trabalho dos outros.

Ao olhar retrospectivamente sobre sua história de escolarização Camila apontou elementos de construção pessoal, que mostraram sua motivação de buscar ser a melhor aluna da turma e de querer ser querida pelos professores. No entanto, as preocupações em relação a visão do *outro* sobre *si* parecem ainda influenciar seu trabalho docente, percebido através de seus relatos sobre o tipo de relação que deseja construir com os alunos. Em questionário sobre as características de

professores que influenciam seu fazer docente, Camila lembrou como positivo: “Os professores (que) tentaram fazer com que gostassem deles por alguma características pessoal, conversas com os alunos, tentando conscientiza-los da necessidade do estudo.”

Ainda na sexta série tive dois professores de Matemática e desde então, comecei a me fissurar nesta disciplina. O primeiro deles era muito rígido, mas ensinava muito bem, apresentava certeza naquilo que falava, e mesmo começando a matéria de álgebra, que é o terror dos alunos, ensinava muito bem, porém teve que largar a turma e veio uma outra professora que ainda estava cursando o segundo ano de Matemática na Federal e ali comecei a me interessar mais pela profissão. A forma que ela ensinava era fascinante, explicava de maneira clara, sucinta, de um jeito que para mim era óbvio e compreensível e parecia tudo muito fácil, apesar de ela ser inexperiente, pois estava começando a trabalhar naquele ano, tínhamos bastante contato e era ótimas as aulas dela. Esta foi a segunda professora que era o meu exemplo a seguir, pois como ela tinha uns sete ou oito anos a mais que nós e já estava trabalhando, fato me incentivou bastante. Algo importante era que ela se aproximava da gente, eu era adolescente, época de começar a querer paquerar e eu não tinha muita abertura com minha mãe e ou minha irmã, sendo assim, dava uns toques legais para a turma, e hoje nas minhas turmas, também tento me aproximar dos alunos desta maneira, mas nem sempre é fácil.

Em relatos orais, Camila contou que esta professora, citada na narrativa (auto)biográfica, era excelente. Então, lhe foi questionado o que era um professor excelente, Camila respondeu que professores excelentes são “professores que chamam a atenção de alguma maneira, a parte didática, o como ensinar. (São) professores que cativam por algum motivo”. Também narrou que busca proporcionar esse tipo de vínculo com seus alunos atualmente. Aparece aqui, como nas narrativas de outros(as) professores(as) participantes da pesquisa, a importância dada as relações positivas referente à professores do período da escolarização, tomando suas ações e comportamentos como referências de uma boa prática pedagógica, incentivando, direta ou indiretamente, na escolha da profissão docente.

O Ensino Fundamental II cursei num Colégio localizado na Borda do Campo (São José dos Pinhais), quanto ao Ensino Médio tive o desejo de cursar no Colégio Estadual do Paraná (CEP). Esse objetivo de mudar de escola trazia comigo valores simbólicos, uma vez uma das professoras que me inspiraram, a trilhar o caminho do magistério estudou nesta instituição e também achava que teria um melhor ensino comparado com o do colégio que estudara anteriormente.

O ingresso no Colégio Estadual do Paraná deu-se por meio de uma análise do boletim escolar do 8º ano das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a vaga/oportunidade chegou numa 3ª chamada, na qual ainda corri o risco de não ser avisada pelas preocupações que minha mãe tinha com o meu deslocamento até o referido Colégio no centro de Curitiba.

Em suma, o ingresso e estudo no CEP no ano de 2000 me ajudou a persistir na busca por uma carreira de estudos que pudesse expandir meus horizontes, pois é um colégio mais bem preparado com laboratórios de Física, Química, Biologia, Informática, Observatório, Biblioteca com um bom acervo, bons professores e alunos selecionados em um teste seletivo, que também faz com que o interesse geral de quem estuda lá ser maior.

Camila residia na zona rural de São José dos Pinhais, sendo o deslocamento até um colégio no centro de Curitiba algo preocupante para sua família. Observa-se aqui o desejo de superar as fronteiras espaciais e culturais de sua comunidade na busca por um desenvolvimento intelectual.

O ingresso no Colégio Estadual do Paraná se dá, atualmente, através de análise do boletim escolar considerando as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, sendo o critério de desempenho a maior nota em Língua Portuguesa. Esse processo classificatório já foi organizado, em anos anteriores, através de avaliações e de análise do boletim, levando em conta apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Esta instituição é díspar à maioria dos colégios estaduais do estado do Paraná, onde a forma de ingresso é baseada em um sistema georreferenciamento, que procura alocar o aluno na escola mais próxima a sua residência conforme o número de vagas das escolas.

No segundo ano, 2001 do Ensino Médio, fui fazer estágio em uma empresa de digitação, após receber alguns nãos de outras empresas, e mesmo desta, no primeiro teste de digitação não passei, pois não consegui digitar o texto pedido no tempo marcado, mas umas duas semanas depois fiz o teste novamente passei, fiz a entrevista e fui selecionada, lá percebi que apesar de gostar de computação, não tinha vontade de ficar na frente de um computador o dia inteiro. O trabalho era estático e quieto demais, foi nesse estágio durante 8 meses que vi que fazer algo ligado a computação não era o meu ideal.

Em relato oral, Camila comentou que essa experiência, ainda que curta com o trabalho com informática, sinalizou que não era esse tipo de atividade que gostaria de fazer futuramente. Isso reforçou suas ideias iniciais de cursar uma licenciatura. Disse: “Dai começou a história de ser professor, sempre gostei de matemática, então vamos fazer matemática mesmo.”

Neste ano no Colégio tive muitos professores que eram meus exemplos de profissionais dedicados e competentes. A professora de Língua Portuguesa já começou a passar os livros que eram indicados para o Vestibular da Federal, a professora de Biologia também ensinava com

muita dedicação e o professor de Física me deixou apaixonada pela disciplina, eu gostava de Matemática dos cálculos em si e em Física estava vendo as aplicações, o porque de muitos fenômenos da natureza. Este professor cantava, declamava, e cada vez mais parecia Física o curso que deveria fazer de faculdade, apesar da professora de matemática também ser impressionante, muito parecida com ele, na forma poética de explicar. Nessa época fiquei confusa sobre a decisão.

No terceiro ano do Ensino Médio, 2002, decidi largar o estágio e fazer o cursinho preparatório para a UFPR, tinha no próprio colégio, gratuitamente somente para os melhores alunos. A concorrência era grande, pois haviam mais ou menos 33 turmas de terceiro ano.

É lógico que os professores do cursinho eram os melhores e mais dinâmicos do colégio, então com eles tudo era muito fácil, e divertido.

Interessante notar que ao referir-se ao trabalho docente dos professores que dariam aulas no cursinho pré-vestibular disse ser *lógico* que esses eram os melhores professores da escola. Entre as características desses docentes elencou sua forma dinâmica de ensinar o que tornava a aprendizagem fácil e divertida.

Sua fala também sinaliza um processo de exclusão dentro de uma escola pública. Havia, nesse colégio estadual, aulas para preparar alunos para o vestibular, no entanto essas aulas eram promovidas apenas para “os melhores alunos”.

Desde meus quinze anos, mais ou menos, (ainda estava no ensino médio) sempre era muito envolvida com a igreja, liturgia, cantos e catequese comecei então como ajudante de catequista, pois era muito nova e inexperiente, mas um ano depois assumi uma turma de 1º ano, e na sequência turmas de catequisandos maiores. Foi a experiência que precisava, pois tive contato com alunos, apesar do conteúdo ser diferente, estava falando sobre Deus e religião, foi ali que comecei a explicar, contar, ensinar, escrever no quadro e passar lição. Mesmo após entrar na faculdade, continuei na catequese e inclusive fui coordenadora na comunidade na qual estava na época.

Tomou, nesta parte da narrativa, um espaço para assinalar suas experiências fora do âmbito escolar. Ainda que com conteúdos e objetivos diferenciados, as experiências religiosas possibilitaram momentos de práticas de ensino, entre elas o contato com alunos, as tarefas de casa e o uso do quadro negro.

Estava na dúvida de qual curso seguir Física ou Matemática, aí encontrei a professora de Matemática da sexta série e ela me aconselhou que deveria fazer Licenciatura em Matemática pois Licenciatura Física era muito mais difícil e que dependendo das disciplinas escolhidas haveria aula manhã, tarde ou noite, e que fazendo Matemática mesmo assim poderia ministrar aulas de Física, e as aulas seriam apenas no período da tarde. Foi isto que o fiz, me inscrevi para Matemática e passei desta vez na primeira chamada.

Comecei o curso no final de abril de 2003, pois o calendário estava atrasado devido uma greve no ano anterior, esse era um medo meu, ter

outras greves e atrasar o estudo, mas nem por isso deixei de fazer Federal. O curso não foi nada fácil, mas fiz em quatro anos, peguei apenas uma dependência que fiz no contra-turno e não prejudicou o tempo total. Tive bons professores, outros nem tanto[...], professores camaradas, outros estúpidos, alguns que explicavam muito bem a matéria (detalhando até demais) outros falavam só o essencial e o aluno que deveria ir atrás do resto.

O calendário do primeiro ano foi bem complicado, as férias do meio do ano foram em agosto/setembro, duas semanas para quem não havia pego exame nas disciplinas semestrais, no curso só havia uma destas, e eu passei direto, tivemos um recesso final de dezembro e começo de janeiro, mas retornamos em 2004, para mais um mês de aula referente a 2003, ou seja, voltamos praticamente só para as provas, e depois exame final, havia sido férias para estudar bastante, para tentar tirar notas melhores nas últimas provas e se livrar do exame, pela primeira vez na vida, havia ido tão mal nas avaliações de uma das disciplinas que a média era 4.5 mais ou menos, tirei uma nota boa no exame e fui aprovada.

O calendário de 2004 começou atrasado, começamos o ano letivo na metade de março, férias ainda reduzidas, mas foi tudo certo, estudando muito, as disciplinas deste ano estavam um pouco mais fáceis, começaram as didáticas, cada vez mais queria começar a trabalhar, apesar de fazer o curso só no período da tarde, e pagar apenas o ônibus, alguns materiais e lanche de vez em quando, não era pelo dinheiro em si, ajudaria, mas queria ganhar experiência, na minha turma quase ninguém trabalhava, só estudava, mas eu tinha a minha professora inspiradora que havia começado trabalhar no segundo ano da faculdade.

No segundo semestre o professor de Psicologia da educação pediu para que fizéssemos um estágio de observação, em um colégio que tivesse inclusão, voltei para o colégio que havia feito o Ensino Fundamental II, foi onde tive o contato com alunos, apenas observando, mas como funcionava o colégio, olhando mais atentamente como profissional e não como aluna, precisei analisar alguns documentos, como o PPP, foi ali que descobri que havia aberto um Processo Seletivo Simplificado (PSS) emergencial para suprir algumas demandas do momento.

Por acaso em conversa com um professor de matemática, ele também ainda era acadêmico da Federal, mas tinha feito um concurso para trabalhar no administrativo de lá iria largar todas as suas 40 aulas, como o Colégio era perto de casa, achei que seria o meu momento de iniciar meu trabalho.

Fui fazer a inscrição e por acaso no Núcleo Regional Sul, estava sem filas, conversando com a pessoa que me atendeu, pediu se eu queria mesmo começar a dar aulas como PSS, na verdade eu desconhecia de alguns detalhes deste processo, falei que sim, ele disse que tinha bastante aulas em aberto de Matemática, e acabei falando que queria aquelas aulas no colégio, pois era perto de casa, facilitaria meus horários e tudo mais, para minha surpresa ele me mostrou as escolas que haviam aulas e aquelas que eu queria não estavam lá. Não foi por isso que deixei de fazer a inscrição.

Passados alguns dias, terminei o meu estágio, o professor já havia saído da escola, fiquei sabendo por intermédio da minha irmã que trabalhava naquela escola que havia vindo uma professora para as aulas do professor. Sei que há uma listagem por pontuação, pensei comigo, “Ela tem uma pontuação melhor do que a minha, eu estou apenas no 4º semestre de matemática”.

Já na sequência, uma pessoa do Núcleo me ligou, oferecendo as aulas, não era a carga horária completa, melhor ainda, teria tempo de estudar, precisaria trabalhar 4 manhãs e 2 noites, mesmo sendo um pouco mais longe de casa, aceitei e fui.

Camila não necessitava trabalhar para manter-se economicamente, porém buscou experiências docentes, tendo como referência uma professora que a inspirou a seguir a docência. Alguns cursos de licenciatura formam poucos alunos, como no caso de matemática, gerando escassez de professores nessas áreas. Essa situação permite que cada vez mais alunos das licenciaturas assumam aulas nas escolas estaduais, mesmo que estes estejam, ainda, no primeiro ano da faculdade, como no caso de Camila.

Me apresentei na escola no mesmo dia, descobri, que as aulas do noturno era com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), e ainda para o final do mês de outubro, o outro professor faria uma cirurgia e teria mais uma noite para eu trabalhar, e que no diurno eram turmas de 6ª série (atual 7º ano).

Conversei com o diretor, com a secretária e outros professores, mas devido a minha inexperiência, não me colocaram para dar aula neste primeiro dia de aula, me mostraram os planejamentos e os livros e fui pesquisar para no dia seguinte entrar em sala.

No dia seguinte fui pela manhã para conhecer os alunos, eram três turmas de sexta série, a primeira impressão foi boa, mas eu era inexperiente, tirando a catequese e o estágio de observação não tinha experiência nenhuma, mas ocorreu tudo bem tanto no período da manhã, quanto à noite quando entrei nas turmas do EJA.

A diferença principal dessas turmas era que à noite estava trabalhando com jovens e adultos que sentiram a necessidade de estudar, se manter no emprego, conseguir uma promoção ou um novo emprego melhor e mais bem remunerado, chegavam à escola cansados porém com vontade de aprender, já os alunos da manhã, adolescentes que iam para a escola por obrigação, pais mandando estudar, querendo apenas se enturmar, mas tinha os alunos que também estavam ali para estudar.

Com dezenove anos de idade, no segundo ano de licenciatura, Camila iniciou o trabalho docente. Suas primeiras experiências foram, também, com a Educação de jovens e adultos. Sobre isso comentou: “Tinha dezenove anos de idade com alunos de vinte e cinco anos para cima. Acho que foi uma das melhores experiências que tive.”

Entre as características positivas dessa experiência assinalou o respeito dos alunos diante da professora e o desejo por aprender.

O primeiro ano como professora é muito difícil, pois a gente erra muito querendo fazer o diferente, como falam na faculdade, porém ela não ensina como controlar uma turma, não aprendemos preencher um livro de chamada, ou conversar com pais.

Numa vontade de inovar, com a sexta série, tive uma ideia, vamos fazer uma maquete de uma casa, de isopor, ai que desespero, primeiramente não tinha ainda o conhecimento do mal à natureza que o isopor faz, depois a sujeira na sala que ele ocasiona, pois é difícil de cortar, medir e fazer as montagens, até que o trabalho deu tudo certo, fizeram

bem, até me surpreenderam pela criatividade, e o conteúdo que eles haviam aprendido e usado. O problema maior foi depois de já terminado, e eu avaliado, eles simplesmente quebraram tudo e fizeram a maior sujeira na sala e pior pelo colégio, mas também aprendi que nem tudo é tão bonito como na faculdade, e com isopor nunca mais trabalhei.

Paralelamente a experiência com o ensino de jovens e adultos, Camila assumiu aulas no ensino fundamental. Comentou da dificuldade das primeiras experiências docentes, em contraponto a motivação e o desejo de inovar. Demonstra sua decepção em relação aos alunos quebrarem o trabalho após sua avaliação. Esse comportamento pode estar relacionada à própria visão dos alunos quanto o sentido das atividades escolares, podendo nos levar a questionar que muitos dos trabalhos realizados e construídos na escola acabam tendo como objetivo apenas a avaliação do professor.

Só fui percebendo como PSS é maltratado, e desrespeitado no segundo ano que fui lecionar. O nosso contrato foi prorrogado, então devíamos procurar a escola e continuaríamos como no ano anterior, como as minhas aulas a maioria eram substituições, acabei com poucas aulas, eu teria 10 aulas em sala a noite, teria que trabalhar 3 noites devido aos alunos terem 4 aulas por noite pois EJA, e cumprir as horas-atividades. E 5 aulas pela manhã, que por acaso era uma turma apenas, e como a turma não pode ter 3 aulas iguais no mesmo dia, tinha que ir 3 manhãs na escola também, foi aí que começou a pressão, a documentadora me ligava quase todos os dias, “já conseguiu mais aulas? Caso não consiga, teu contrato fecha”, mas eu não queria mais aulas, eu queria um pouco, para ganhar o meu dinheiro e ter tempo para estudar, afinal ainda estava no terceiro ano da faculdade. Foi umas duas ou três semanas nessa pressão “Tem que achar mais aulas”, descobri que eles não queriam pagar mais funcionários e aí queriam que pegassem 40 aulas.

Acabei tendo que pegar mais 12 aulas em sala em outro colégio, mais as horas atividades. Resumindo tinha um total 30 aulas ainda, trabalhava todas as manhãs e 3 noites, e ainda não tinha completado as tais 40 aulas que o contrato de certa forma exigia.

Esse primeiro semestre de 2005, foi muito desafiador, não tinha carro, então era tudo dependendo de horário de ônibus, duas manhãs ia em um colégio, duas manhãs no outro colégio e numa manhã no caso às terças-feiras, ia em um colégio dar a primeira aula e saía correndo, para chegar no outro colégio para a terceira aula, lembrando do horário dos ônibus, que se eu perdesse um minuto, perdia um ônibus, e ainda tinha que fazer conexão no terminal e pegar outro para chegar no outro colégio.

Saía perto do meio dia dos colégios, ia para a faculdade, e como tinha que trabalhar ainda 3 noites, nestes dias de semana voltava para o colégio para terminar a jornada, apesar disto, já estava muito contente em estudar e trabalhar na área que escolhi. Das turmas que tinha, lembro de uma delas, muito difícil, alunos agitados, mas estava me dando muito bem, só sentia uma certa “discriminação” quando vinha algum pai/responsável conversar, se o caso não fosse especificamente comigo, não era chamada, creio que as pedagogas que me achavam muito “nova”, e que os pais não davam muito crédito para o que eu falava.

A narrativa de Camila revelou elementos presentes ainda nos dias atuais, referentes à precarização das condições de trabalho e proletarização dos professores. Conduzidos por questões econômicas e culturais a iniciar o trabalho docente ainda nos primeiros anos de licenciatura, os professores iniciantes são impelidos a trabalhar em condições mais precarizadas. Atuam simultaneamente em várias escolas, sem tempo adequado para alimentação, locomoção ou descanso.

Para além dessas situações estruturais, muitos professores, com vínculo temporário de trabalho, enfrentam uma desvalorização dentro do próprio ambiente de trabalho, possuindo ainda menos espaços de participação e de expressão.

Gostava muito dos dois colégios tanto os alunos, como os profissionais com os quais trabalhava, mas estava muito difícil, cansativo principalmente, andar tanto de ônibus, sair de um colégio para o outro, ir para a faculdade e voltar, vivia dormindo nos ônibus, pois chegava em casa e tinha que estudar ou preparar aula[...] e ainda havia a pressão da documentação que eu não tinha 40 aulas³¹, que tinha que arrumar mais 10[...]

Acabou surgindo a oportunidade de lecionar no Colégio Estadual onde fiz o meu Ensino Fundamental II, e havia feito no ano anterior o estágio de observação, por sorte havia 40 aulas entre manhã e noite, porém tinha que largar os outros colégios pois a diretora me negou me dar só 10 aulas, como tinha a pressão de completar a carga horária, e ali estava perto de casa, tudo no mesmo lugar e as notas da faculdade baixas, optei em largar os dois colégios e permanecer só neste colégio.

Ali descobri “falcaturas” que fazem com os PSS, sabe aquela professora que pegou as aulas que no ano anterior o professor havia largado e eu queria, descobri que ela era irmã de uma outra professora, muito amiga da diretora e ela tinha menos tempo de faculdade do que eu, a pontuação dela era mais baixa, e escolheu as aulas na minha frente. Mas tudo bem, havia conhecido outras escolas e diretores amigos.

Camila refere-se aos PSS como se significasse a nomeação dada para os professores com vínculos temporários de trabalho. Essa forma de utilização do termo PSS (Processo Simplificado de Seleção) é uma prática comum na região de São José dos Pinhais, para caracterizar esses professores. No entanto, também, revela formas discriminatórias de diferenciação entre os docentes. Os professores aprovados por processo seletivo simplificado exercem o mesmo trabalho que é exigido dos professores aprovados pela via de concurso público, porém não gozavam dos mesmos direitos na carreira.

Foi mais tranquilo o segundo semestre de 2005, só uma escola e todas as aulas; conseguia ir almoçar e jantar em casa, mas mesmo assim

³¹ Quantidade de aulas por semana.

muito estudo, tinha duas disciplinas na faculdade que estavam me matando, as outras tudo bem, tive notas para aprovação direta, mas uma delas não tive nem chance de exame final, a média era muito baixa, mesmo assim fui pedir para o professor se ele não me deixava fazer final, porém ele me jogou um balde de água fria. “Você quis trabalhar, não deu conta de tudo”. E ainda tinha uma disciplina que ia fazer final, e obtive a aprovação. Os professores da Federal são contra os alunos trabalharem, eles querem que só estudemos.

Para o ano de 2006, o contrato do PSS havia fechado e eu ainda não conhecia o tal do “leilão” de aulas, mais um momento estressante para profissionais que querem trabalhar, reúnem todos os professores da cidade e todas as aulas disponíveis em um mesmo local, e seguindo a classificação, temos que escolher a escola que no momento da escolha tem vaga. Um dia para todas as disciplinas, sem muito respeito ao horário marcado, ficamos esperando horas para chegar a nossa vez e tentar algumas aulas.

Nesta distribuição não sobrou aula para mim, acabei optando em só estudar para poder terminar a faculdade ainda no mesmo ano, estava com uma dependência para cumprir. Não haveria possibilidade de trabalhar todas as manhãs, e três noites para completar as 40 horas³² e ainda estudar todas as tardes e as outras duas noites, ficaria muito difícil para mim.

Consegui um projeto do licenciar³³ na faculdade para ganhar 300 reais, mas teria que trabalhar 4 horas semanais, foi o ano mais fácil das disciplinas que fiz. Como havia a dependência para fazer, ficava na faculdade estudando das 17:00 horas até o horário da aula a noite, uma vez na semana iniciava as 19:00 horas e no outro dia as 21:00.

Foi o ano que tínhamos que fazer os estágios obrigatórios, escolhi o Colégio Estadual do Paraná, que ficava próximo da Reitoria da Universidade Federal do Paraná, uma vez por semana tinha que fazer o estágio. Inicialmente, só observação, depois algumas horas de monitoria e por último algumas de regência. Aprendi muito neste momento, principalmente como desmotivar um aluno, sinceramente fiz o estágio, com uma professora que não me deu abertura para nada, parecia que tinha medo que eu soubesse mais do que ela. Mal conversava comigo, eu chegava no colégio, ela chegava quase sempre na hora de ir para a sala, lá ela explicava, dava a sua aula e no final da tarde assinava o meu controle de frequência.

Ela não tinha controle da turma e domínio de conteúdo muito pouco, era uma daquelas professoras que não inova em nada, os alunos não gostavam dela, pois as aulas eram muito chatas. Não tive problema nas minhas regências, com relação aos alunos, apesar de ela (a professora da turma) só ter me deixado fazer (ministrar) as duas (aulas) em que o professor da faculdade foi para me avaliar. Se eu não tivesse experiência anterior, dando aula mesmo, não teria conseguido aprender quase nada.

Juntamente com as dificuldades do processo seletivo para docência pôde-se analisar as influências que a fala do professor na Universidade sobre sua escolha por não trabalhar no último ano de faculdade.

Em contraponto à sua visão inicial do Colégio Estadual do Paraná como um lugar com profissionais qualificados, no estágio de observação, a Camila se deparou

³² Referente a carga horária semanal.

³³ Licenciar: programa da Universidade Federal do Paraná voltado a qualidade do ensino nas Licenciaturas.

com exemplos, considerados por ela, negativos de prática docente. Segundo relatos anteriores de Camila, ter trabalhado mais de um ano como professora antes e fazer o estágio “muda bastante a visão da gente no estágio. A gente começa a analisar de uma maneira diferente.” Ao descrever os encaminhamentos desta professora que observou disse que “ela simplesmente chagava, passava exercícios no quadro e aplicava a prova”, sem momentos para resolução de exercícios ou de conversas com os alunos.

Neste ano ainda tive um professor de Física, que tinha um domínio muito bom de conteúdo, ele fez Doutorado e Pós-Doutorado em Harvard, mas era muito estúpido em sala, não entendíamos a letra dele e se perguntássemos a respeito do que estava escrito, só faltava “bater”, era muito boçal. Tentamos reclamar, mas foi em vão, até que no começo do segundo semestre, quem aguentou ficar na turma, observou a mudança, foi da água para o vinho. Ele chegou até contar, que os alunos não querem mais nada com nada e ele trata os alunos assim para ver até onde vamos, e se chegamos até a metade do semestre é porque estávamos ali para estudar e merecíamos o respeito dele. Tornou-se um doce de professor, e aprendemos muito com ele.

Uma situação de ambiguidade apresenta-se neste fragmento do texto. Restam dúvidas quanto à possibilidade uma mudança radical nas atitudes e na forma de ensinar de um professor universitário, que agia de modo grosseiro com seus alunos no primeiro semestre, levando muitos a desistirem de cursar a disciplina. Esse professor encontrou na rigidez uma forma de seleção dos alunos, acreditando significar que os alunos que “aguentassem” suas aulas teriam direito, no semestre seguinte, ao ensino. Tendo em conta a licenciatura como formação inicial dos docentes, a partir da qual embasaram sua prática pedagógica, essa forma de conduzir o processo de ensino, apresentada nesse relato, suscita preocupações em relação a formação que tem sido proporcionada aos futuros professores.

Por estar fazendo o licenciar me aproximei mais de alguns professores, conhecendo-os melhor, inclusive suas linhas de estudos, mas não pensava em continuar estudando.

Durante todo o curso fiz todos os cursos que podia, a Universidade Federal do Paraná transmite um *online* com os professores do IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada) do Rio de Janeiro, direcionado para professores do Ensino Médio, há dois por ano, e eu fiz todos eles, na época da faculdade, depois que me formei fiz mais alguns, mas não todos. Fui para um Congresso em Foz do Iguaçu, e os cursos eram dentro da Hidrelétrica de Itaipu, onde além dos cursos serem muito proveitosos, conhecemos a Hidrelétrica por dentro, passeio que poucas pessoas tem oportunidade, devido a horário, dias em que são realizados, por ser um

congresso de estudantes tivemos esse privilégio, aproveitamos ir para o Paraguai e também às Cataratas.

Este foi o único ano que passei em todas as disciplinas sem exame final, foi muito gratificante.

Interessante notar que o ano da licenciatura no qual Camila opta por não trabalhar, foi o único ano no qual foi aprovada em todas as disciplinas sem passar por exames finais. Também mostrou esse momento como propício para desenvolver outras aprendizagens proporcionadas pela universidade como a participação em congressos e viagens de campo.

No começo de 2007, o contrato PSS havia sido prorrogado e eu como não tinha pego aulas, fiquei à espera de conseguir trabalhar, desta vez já formada; no final de fevereiro já consegui duas substituições: uma à tarde, para 3 semanas, e outra por quatro meses à noite, licença maternidade³⁴. Novamente fui muito bem recebida nos dois colégios.

Cumpriram-se as 3 semanas e aí consegui aulas definitivas, de uma pessoa que abandonou as turmas; aceitei, era no Colégio que, em 2005, eu havia abandonado, mas a direção me recebeu muito bem. Eram turmas difíceis também, mas agora já tinha um pouco mais de experiência e jogo de cintura para lidar com algumas situações. Mas ainda sentia um pouco de rejeição, quando os pais vinham conversar, poucas vezes eu era chamada.

Após os quatro meses de licença maternidade³⁵, fui fazer substituição em outro colégio por mais três semanas. No segundo semestre me chamaram para trabalhar novamente, o problema que era para lecionar Ciências, a princípio para as oitavas séries que era Física e Química, mas chegando ao Colégio descobri que para completar minha carga horária, teria que pegar as sétimas séries também, outro problema de PSS, para não ter que trabalhar em mais colégios ou ficar sem aulas temos que aceitar dar aulas do que não temos conhecimento nenhum, eu fiz Licenciatura em Matemática na Federal, não tem nada de Ciências do Corpo Humano, tive que estudar muito para conseguir trabalhar adequadamente, não gostava, porém terminei o ano com as turmas.

As experiências docentes ainda na licenciatura levaram Camila a sentir-se mais preparada para lidar com as situações do cotidiano escolar. No entanto ressalta-se aqui, novamente, a precarização das condições de trabalho docente. Para conseguir fechar a carga horária Camila acabou lecionando aulas de ciências no ensino fundamental, conteúdos para os quais não havia sido formada.

No início do ano decidi fazer um curso de Especialização pela Universidade Federal do Paraná, chamava-se Expressão Gráfica no Ensino, foi uma paixão que descobri na época da faculdade, a Geometria, o Desenho Geométrico, e este curso juntava tudo, estudava às sextas-feiras à noite e sábado o dia inteiro, mas era prazeroso, assuntos que gostava,

³⁴ Neste caso significa que a professora Camila havia assumido aulas de uma professora que estava em licença maternidade.

realizei muitos trabalhos e vários deles consegui refazer com meus alunos, diferente da primeira experiência com a maquete de isopor, agora pesquisando materiais melhores, e pensando antes de passar para os alunos o que pode dar errado para ter uma carta na manga.

Foi um ano de aulas para cumprir os créditos das disciplinas e em 2008, prazo para fazermos a monografia, que intitulei como GEOMETRIA: A DIFICULDADE DOS PROFESSORES E ALUNOS, tema que descobri que os professores passam por cima e mal explicam para os alunos.

Camila iniciou uma pós-graduação enquanto ainda cursava a licenciatura. Esse curso possibilitou repensar a prática pedagógica vivenciada em suas primeiras experiências docentes em relação à elaboração de trabalhos junto aos alunos. O tema escolhido para a monografia também surgiu de suas experiências pedagógicas, nesse caso, optou por problematizar o conteúdo de geometria e as experiências docentes e discentes. Segundo Camila, isso aconteceu por perceber que, em muitos casos, o conteúdo de geometria não é abordado nas escolas.

Final de 2007 teve o Concurso para professores do Estado do Paraná, como havia terminado a faculdade no ano seguinte, estava com todo o conteúdo fresco na memória, fui bem e passei na 1ª chamada, apesar de ser chamada a assumir apenas em 2009.

Em 2008, participei do leilão de aulas do PSS, foram dois, pois o primeiro que teve foi cancelado e realizado outro, poucos dias depois, consegui pegar 40 aulas, até o momento foi o ano melhor que tive, como já havia trabalhado neste colégio em 2005 e em 2007, já tinha um bom conhecimento com a equipe pedagógica e direção, foi quando comecei a ter mais respeito e os pais vinham conversar eu era chamada e de certa maneira me davam ouvidos.

Final do ano defendi minha monografia, tive que fazer algumas correções, mas fui aprovada e em novembro casei.

Camila utilizou o termo *leilão de aulas* para significar o processo pelo qual passavam os professores contratados pelo regime P.S.S. Esse momento ocorria em um dia marcado onde todos os professores de todas as disciplinas, que haviam se inscrito para o processo, reuniam-se para escolher aulas no município. Devido à organização dos núcleos de educação, muitas vezes os professores ficavam desde a manhã até à noite esperando para serem chamados a escolherem suas aulas. Se saíssem do ambiente e fossem chamados naquele momento perdiam a oportunidade de escolher as aulas. Era um momento desgastante e de incerteza, pois não havia garantias de que haveria aulas para todos.

Em 2009, mudanças na vida, mudança de casa, aprovada e assumi o concurso, meu marido sempre havia me apoiado em tudo, desde antes de começar a faculdade e durante, nos finais de semana que tinha que

estudar, ele sempre entendeu o meu projeto de vida, mas agora tinha uma casa para cuidar também, antes se tinha que estudar minha mãe que também me apoiou muito cuidava de todos os afazeres da casa para eu estudar, agora era comigo, limpeza de casa, lavar roupas e tudo o que uma dona de casa também deve fazer.

Observou-se na narrativa de Camila, a manutenção de uma visão do papel social da mulher como dona e responsável pela limpeza e organização de uma casa. Ainda que a mulher ocupe um espaço profissional e detenha uma formação em nível superior, muitas responsabilidades domésticas permanecem ligadas às questões de gênero.

Em 2010, não tive aula extraordinária na escola (onde estava alocado meu padrão de professora) [...] não me adaptei (nesse colégio), o motivo é que parecia que não era bem recebida ali, a diretora queria outra pessoa no meu lugar que não havia passado no concurso, a mesma que no primeiro ano pegou as aulas, e continuava nos anos seguidos pegando as aulas na minha frente por “baixo dos panos” minha pontuação sempre foi melhor do que a dela, mas ela sempre pegava aula lá e eu tinha que correr para colégios mais longes, quando assumi o concurso, que entrei antes dela fui mal recebida.

Como sempre fui muito bem recebida em outros colégios, sabia que não precisava ficar onde não estava bem, em 2011 pedi remoção para o Colégio [...], que fui também muito bem recebida e gostam do meu trabalho.

Professora Camila falou nitidamente sobre a não legitimidade de muitos dos processos de escolha de aulas no município e da rejeição sofrida em algumas escolas. Optou por ficar em uma escola onde se sentiu bem recebida cujo seu trabalho docente era valorizado.

Final de 2010 fiz uma prova para o Mestrado na Federal, passei mas não dentro do número de vagas, no momento fiquei chateada pois pela primeira vez fui mal em uma prova e não consegui o que queria, mas também já tinha outros planos.

Em 2011, assumi 40 aulas na escola, entre manhã e noite, engravidei e meu neném nasceu na metade de 2012, onde também tinha 45 aulas divididas entre manhã, tarde e noite, fiquei o segundo semestre de 2012 de licença maternidade.

Em 2013, ainda nesta escola, com 40 aulas, desta vez manhã e tarde, agora além de dona de casa, mãe. A maternidade deixa a mulher mais madura, com um jeito diferente de trabalhar com os adolescentes, pensa um pouco mais no social dos alunos, como será que é a relação entre os alunos e os pais em casa, muitos tem pais separados, filhos que foram rejeitados pelos pais ou mães, e isso acaba influenciando também nas minhas aulas.

Após ter um filho, planejado, como mãe, faço tudo pelo meu filho, quero sempre o melhor para ele, se pudesse gostaria de trabalhar menos, talvez só 20 horas, mas devido a construção de casa e sonhos que necessita de dinheiro, no momento não posso; não é a toa que mesmo

assim fiz o concurso de 2013 para professor, passei mais uma vez, só ainda estou esperando a prova didática, pois o processo ainda não acabou.

Diferente de quando era solteira e morava com meus pais, que quando precisava estudar, minha mãe fazia tudo por mim, agora tenho outras obrigações; então às vezes acabo não fazendo as coisas do trabalho como o planejado, pois falta tempo para planejar melhor e executar como queria, pois quando estou em casa quero curtir o marido e é claro o fruto desta relação.

Em sua narrativa Camila observou que a experiência enquanto mãe teve repercussões em sua forma de observar e relacionar-se com os alunos. Possibilitou um olhar mais pessoal para a relação e mobilizou preocupações com questões sociais e familiares como influentes nas relações de aprendizagem.

Gostaria também de voltar para a catequese que tanto me ajudou no início da carreira, tanto profissionalmente como pessoalmente, pois uma religião ajuda muito uma pessoa, mas nesse momento não posso, pois além de ser professora, dona de casa, mãe, esposa e mulher, não me afastei da religião e sou secretária da comissão da Igreja, e também tem suas funções. E a catequese também exige um tempo semanal. E aí com muitas atividades acaba não fazendo nenhuma bem feita, não podemos fazer tudo o que queremos quando queremos.

As condições estruturais da vida profissional e da vida pessoal colocam os professores em uma encruzilhada: devem destinar seu tempo “livre” às atividades da escola e garantir uma prática devidamente planejada e refletida ou se dedicar a outras esferas da vida social. Muitas e recentes propostas educativas enaltecem a necessidade de professores refletirem sobre suas práticas, mas, como já foi sinalizado na narrativa da professora Camila, os professores não têm tempo para essa tarefa. Nóvoa (2002, p. 28) aponta que, ao não considerar, entre outras coisas, as condições efetivas de trabalho dos professores, “cairemos, facilmente, numa retórica inconsequente do “professor como investigador” ou do “professor reflexivo”.

4.2.5 Professora Terezinha

*Ser professor é a capacidade de regar uma semente (a
criança/adolescente) para que brote e cresça.
É saber lidar com as adversidades e compreender as
diversidades.
Professora Terezinha*

A professora Terezinha leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna - Inglês, em escolas Estaduais no Município de São José dos Pinhais. Sua narrativa (auto)biográfica docente é intitulada: “Linha do Tempo- Parte III” em referência a terceira reescrita narrativa. Fica marcado em sua escrita o cuidado em explicar os fatos biográficos, intercalando-os fatos e contextos históricos. Terezinha veio de uma família de descendência alemã que tirava da terra sua subsistência.

Quando criança, a escola me causava pavor, pois a imagem que meus irmãos mais velhos me passavam era que os professores aterrorizavam os alunos com reguadas nas pontas dos dedos, obrigava-os a se ajoelharem sobre grãos de milho segurando livros pesados acima da cabeça, ficavam sem intervalos, e assim por diante. Eles eram castigados, não por falta de disciplina mas por motivos como: estarem com as unhas não muito limpas, cochicharem com os colegas, por não capricharem na letra, enfim, motivos que não justificavam tais atitudes de um professor. Isso tudo me causou tanto medo que, no dia em que minha mãe me disse que tinha feito minha matrícula para a primeira série, chorei o dia todo de medo de frequentar a escola. Isso não a comoveu pois meus pais acatavam o que o professor fazia. Ele era respeitado pela comunidade, porém, temido pelos alunos. Diferente dos dias atuais, naquela época nem se pensava no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Primeiro porque a educação que vinha de casa era muito rígida e o desrespeito aos pais e professores era inadmissível e, segundo, porque o regime que vigorava era o militarismo, ou seja, as regras eram impostas e deviam ser seguidas a qualquer custo, inclusive a força física nas escolas era permitida. O aluno não tinha o direito nem mesmo de se opor às opiniões dos professores, ninguém se atrevia a questioná-lo. A choradeira não adiantou de nada. Fui para a escola, entrei na sala, sentei na minha carteira e não conseguia me mexer durante a aula toda, pois achava que qualquer movimento que fizesse, seria motivo para ser castigada. Que alegria senti quando tocou o sinal para o intervalo! Consegui relaxar. Contudo, a minha alegria durou apenas quinze minutos porque aquele sinal voltou a tocar para que retornássemos à sala. Sentei-me novamente naquela carteira onde me senti uma estátua. Achei que meu dia não poderia piorar quando, de repente, comecei a sentir uma terrível dor de barriga e não tive coragem de pedir para ir ao banheiro. Tentei me segurar, comecei a suar frio e, literalmente, passei mal. Naquele momento deixei de me preocupar com a reação da professora ou dos colegas, fiz o que tive que fazer e, ainda bem, a aula já estava no final.

A escolarização de Terezinha iniciou em uma escola localizada na zona rural no município de Missal, localizado no oeste do Paraná. Essa característica a distingue dos outros(as) professores(as) participantes da pesquisa que nasceram e cursaram a educação básica no município de São José dos Pinhais ou em Curitiba³⁶. A referência a uma escola rígida e disciplinadora, além de estar em

³⁶ Devido a escassez de hospitais, muitos moradores do município de São José dos Pinhais nasceram no município de Curitiba.

conformidade com características do regime militar autoritário, também pode ter relações com a cultura local marcada pela imigração alemã.

O medo da escola foi construído através de seus irmão e vizinhos, que relatavam as punições recebidas quando agiam com um comportamento fora dos padrões estabelecidos pelo professor, inclusive quanto à aparência e higiene. Terezinha também foi submetida a alguns castigos, como o de ficar ajoelhada sobre grãos de milho.

Passando dessa primeira fase de ingresso, os anos seguintes foram mais tranquilos. Perdi o medo da escola, apesar de ser muito agitada e ficar de castigo (de joelhos) quase todos os dias. A minha professora desde a segunda até a quarta série teve muita paciência comigo e me ajudou a superar os traumas da primeira série, ou melhor, do primeiro dia de aula. Lembro dela com muito carinho e, na época, desejava ser como ela: linda, maravilhosa, educada e muito paciente. Queria imitá-la quando brincava de escola com minha irmã mais nova.

Concluí o primário naquela escolinha do interior a qual pertencia ao município de Missal que ficava à uma distância de sete quilômetros do sítio onde morava. Acho importante frisar a distância pois naquela época não havia transporte escolar e essa distância não era curta, levando em conta que a estrada não era asfaltada. Meus pais faziam questão de que todos os filhos concluíssem, pelo menos, o “ginásio” porque tinham consciência de que a terra que possuíamos não seria suficiente se dividido entre os sete filhos.

Naquela época denominava-se ginásio o que hoje é o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e o colegial, hoje o ensino médio. Assim, meus pais me matricularam na escola da cidade, compraram o material e aquele monte de livros didáticos os quais não eram doados pelo governo e tinham que ser comprados pela família. As vezes eles passavam dos irmãos maiores para os menores.

O livro que mais me chamou a atenção foi o de Língua Inglesa pois não entendia nada. Aquelas palavras diferentes me despertaram tanto interesse que lembro da minha primeira aula de Inglês como se fosse ontem. Aprender uma língua estrangeira, principalmente o Inglês era o meu sonho.

Predominantemente, na década de 70, o pensamento nacionalista do regime militar tornava o ensino de línguas estrangeiras um instrumento das classes mais favorecidas para manter privilégios, já que grande maioria não tinha acesso a esse conhecimento.

A minha sorte foi que, quando ingressei no ginásio a disciplina de língua estrangeira voltou a ser valorizada tornando-se obrigatória, somente no 2º grau. Entretanto, a Língua estrangeira seria ensinada, conforme as condições de cada escola. Ainda bem que a minha escola tinha as condições necessárias para ensinar Língua Inglesa sendo que, era a única escola pública da cidade com ginásio e ensino médio. O que colaborou para isso é o fato de que a escola atendia a todos, independente da classe social.

A família de Terezinha é constituída por descendentes de alemães e, em sua casa, grande parte da comunicação se dava através da língua alemã. Percebe-se que Terezinha já dominava oralmente outra língua, além do português, quando

entrou em contato com a língua inglesa. Também relatou ao grupo, que durante sua escolarização apresentava um bom desenvolvimento na disciplina de Língua Portuguesa.

Lembro daquele professor alto, com um bigode enorme mas com pouca didática pois passou apenas uma lista de vocabulário na lousa para que copiássemos e, em seguida, repetíssemos as palavras. Ele passava todo o conteúdo no quadro ou pedia para completarmos as atividades do livro. Não tinha outro método como o uso de fitas cassete para realizar o “listening” ou outro material de apoio. Como a minha vontade de aprender outro idioma era grande, eu não me incomodava. No entanto, tenho que admitir: apesar de repetir um milhão de vezes, não foi nessa época que aprendi o famoso verbo “to be”.

Como não havia professores suficientes com a devida formação em Língua Estrangeira (LE) para atuar, muitos professores de outras áreas se prestavam a esse serviço. Acho que foi o caso daquele professor. Ele não devia estar a par, por exemplo, de que na época o método aplicado para se ensinar LE era a “Abordagem Cognitiva” – “a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos e não mais no código linguístico, ou seja na memorização de vocabulário”³⁷.

Terezinha apresentou, em sua narrativa, o primeiro contato com a língua inglesa. Retrospectivamente conseguiu detectar o método empregado por seu professor e sua relação com as concepções atuais sobre a linguagem. Apontou que mesmo com a repetição do conteúdo e da gramática da língua inglesa não aprendeu o conteúdo. Terezinha comentou que o encanto com a língua inglesa se deu por ser um conteúdo novo, uma disciplina que não fazia parte do currículo das séries anteriores. Relatou: “Eu já tinha português, matemática, ciências e geografia (nos anos anteriores da escola), mas o inglês era uma língua estrangeira e eu queria saber, tinha essa curiosidade. Por isso a primeira na aula eu já queria saber e o professor já entrou passando (a matéria), aquilo já me marcou. Foi essa curiosidade.”

Voltando ao assunto da distância entre o sítio e a escola, o que acontecia é que, na minha casa, eu era a primeira a acordar pela manhã pois tinha que pegar o primeiro ônibus (de linha) e, assim, era uma das primeiras a chegar ao colégio. As vezes nem chegava porque na época das chuvas era um tormento. Normalmente o ônibus atolava na estrada e perdíamos as aulas. Outras vezes, os passageiros tinham que sair do ônibus para que conseguisse sair do atoleiro. Nossos calçados enchiam de barro e, nessa época costumávamos levar um calçado de reserva para

³⁷ A professora Terezinha não se refere à fonte dessa citação, porém através de pesquisa descobriu-se que se refere a página 46 das Diretrizes Curriculares Língua Estrangeira Moderna da Educação Básica da Secretaria da Educação do Paraná de, 2008.

trocar na entrada do colégio onde tinha uma prateleira própria para guardarmos os calçados sujos e pegá-los na saída.

Apesar das dificuldades era muito dedicada aos estudos. Adorava poesia e todas as vezes que tinha alguma homenagem, lá estava eu declamando poesia. O que me deixou mais abalada foi o fato de ter sido reprovada na 7ª série. Naquele ano o professor de educação física me convidou para participar do time da escola nos jogos escolares do Paraná graças à minha disciplina nas aulas de Educação Física, obviamente, porque ele percebeu que eu era uma boa jogadora, sem muita técnica mas com muita força no braço. Fiquei tão empolgada que talvez tenha deixado isso atrapalhar meu desempenho, principalmente, na disciplina de matemática na qual repeti – a única. Mas o detalhe é que, o professor, meu primo, não tentou outros métodos para me ajudar. Fiquei em recuperação em uma matéria apenas e nessa, eu reprovei. O regime militar ainda não tinha acabado e não interessava o número de disciplinas em que o aluno estava mal. Ao contrário dos dias atuais, onde não se admite a reprovação em apenas uma disciplina, naquela época bastava uma matéria para ser reprovado.³⁸

Terezinha passou pela experiência de reprovação. Em relato oral falou: “Na sétima série o meu professor de matemática me reprovou” Ao ser questionada sobre a experiência relatou: “Eu cobreí meu primo, culpei a família, culpei meu primo, tive que refazer tudo de novo. Mudou muita coisa depois disso. Eu acabei não fazendo mais a sétima serie lá, acabei mudando de escola. Fiquei nervosa, mas tinha que refazer.”

A reprovação aqui foi expressa como ação do professor, não consequência da *não* aprendizagem. Ao ser questiona sobre isso Terezinha esclareceu: “Eu penso que hoje em dia você não pode reprovar o aluno em uma disciplina, tem que analisar toda a situação. Eu fazia tudo em matemática, eu era uma aluna exemplar em sala, não tinha tanta facilidade em matemática mas eu me esforçava, só que o meu primo cobrava para caramba, cobrava bastante.”

Não demorou muito, acabei me conformando, levantei a cabeça e refiz a 7ª série. Apesar do nosso time ter sido eliminado por uma irregularidade (a goleira não podia participar dos jogos por causa da idade) e de ter reprovado, naquele ano aprendi muitas outras coisas que iam além do mundinho que me rodeava. Com os jogos aprendi a interagir e a me socializar de outras formas (eu era muito tímida) e, também, compreendi que recomeçar nem sempre é tão ruim.

Concluí o “ginásio” e iniciei o segundo grau técnico em contabilidade no mesmo colégio. Como o ensino médio não era para todos, ele era dividido em duas modalidades: o clássico, procurado pela elite, possibilitava

³⁸ O regime militar, ocorrido no Brasil, teve muita influência na educação e em suas práticas. Assinala-se que a prática escolar, anterior a esse movimento, já vinha sendo pontuada por idéias tradicionais de educação, sendo que a relação estabelecida entre a reprovação e a responsabilização do aluno estavam muito presentes. Relação esta que ficou mais rígida a partir dos moldes da ditadura militar.

o ingresso na universidade e, e o técnico, que tinha como finalidade a formação profissional dos alunos, não dando a mesma possibilidade de acesso ao ensino superior. A minha escola oferecia as duas modalidades de curso.

Aos 17 anos comecei a trabalhar na escola como professora da pré-escola, por intermédio da minha mãe que me inscreveu para a vaga de professora, na mesma escola em que estudei o primário. Fiz uma prova fui melhor do que a minha única concorrente. Dei graças a Deus por assumir uma turma de educação infantil e não a turma de primeiro ano, pois sabia que ainda não estava preparada para alfabetizar e me considerava muito criança. No entanto fiz um bom trabalho com educação infantil pois adorava brincar, ou melhor, trabalhar com elas[...] lembro-me de um dia em que a secretária da escola entrou em minha sala e me viu deitada no chão e a criança me puxando e brincando comigo. Pela cara dela, acredito que não tenha aprovado a minha atitude mas, no final do ano fiz a formatura das crianças com direito a chapeuzinho e um lanche especial com os pais, alunos, professores e funcionários da escola.

Este relato revelou que nesse período (1987), as escolas ainda contavam com professores leigos no Brasil, principalmente nas áreas remotas ou rurais. Nesse período Terezinha não tinha experiência ou formação docente. No ano seguinte a sua experiência na docência mudou de curso no ensino médio regular para o magistério, cursou dois anos, entretanto não concluiu.

Não recebia muito e todo mês o salário aumentava porque a inflação³⁹ era tanta que, no dia do pagamento, todos os professores da região se dirigiam até a cidade de Missal para irem ao banco e aproveitavam para fazer as compras do mês (rancho) pois, se deixadas para o dia seguinte, teriam outro valor. A máquina de remarcar os preços funcionava direto nos mercados e lojas.

A secretaria de educação do município aproveitava esse dia para fazer as reuniões pedagógicas, pois sabia que todos os funcionários das escolas da região, mesmo com dificuldades de transporte, dariam um jeito de se dirigirem à cidade. Eu e demais funcionários íamos ao banco pela manhã, almoçávamos na cidade e à tarde comparecíamos à reunião pedagógica. No entanto, como eu era meio criança, passava no mercado após o almoço, comprava um monte de chocolate que ficava comendo durante a reunião. Não conseguia nem me concentrar nos assuntos, avisos e demais trabalhos que eram passados.

Em função do meu trabalho como professora mudei de escola e de curso. Como não tinha magistério em Missal, mudei de colégio e comecei a estudar na cidade de Medianeira – 20 quilômetros do nosso sítio – um pouco mais distante. Durante dois anos tive que levantar mais cedo que antes. Depois de três anos como professora da pré-escola e, em seguida, de 2ª série, desisti do curso de magistério, larguei a escola onde trabalhava e me mudei para Curitiba.

Na capital concluí o ensino médio fazendo o supletivo, porém, o que mais queria era concluir o ensino médio de uma vez por todas. Trabalhei em algumas áreas como administração, contabilidade e até direito tributário. Pensei em fazer vestibular para uma dessas áreas mas percebia que dentro de mim havia um interesse maior para atuar na área da educação. Eu conseguia fazer essa distinção graças ao curso de Língua Inglesa que fazia na época, o que me motivou e me levou a optar pelo curso de Letras.

³⁹ A inflação anual de 1987 girou em torno de 416% e em 1988 atingiu 1038% (CERQUEIRA, 2007).

Ao olhar para si no passado, quando professora da pré-escola, observou atitudes infantis como a de comer doces e não prestar atenção às reuniões realizadas para os professores da cidade. Nos encontros do curso, Terezinha, quando questionada do motivo de desejar mudar-se do local onde morava explicou que: “eu não queria ficar no interior de jeito nenhum porque eu sabia que iria virar professora ali o resto da vida.”

Tirando os problemas financeiros que as vezes insistiam em aparecer, o período da faculdade transcorreu muito bem até o momento de fazer estágio. Levei um susto com as turmas onde fui estagiar, pois não imaginava que aquelas crianças fossem tão agitadas, tão diferentes das turmas com as quais trabalhei na escola do interior. Tive a ilusão de achar que tinha alguma experiência como professora, no entanto, aquilo serviu para acordar e me preparar para as turmas futuras.

No ano de 2003 voltei para a sala de aula como professora contratada - PSS, toda feliz e orgulhosa achando que dominava conteúdo, a turma, o preenchimento dos livros e até o sistema da escola, no entanto, descobri que a universidade não nos prepara para aquele mundo real. Naquele ano aprendi muito mais sobre a realidade da sala de aula do que em quatro anos de faculdade. Sem contar os transtornos que os contratados “PSS” passam para poderem trabalhar.

Terezinha optou por não trabalhar na educação antes de estar formada e por isso o estágio constituiu-se um momento de “choque de realidade”, principalmente quando comparado com sua experiência de lecionar na pré-escola, em uma localidade rural no ano de 1987. Em relato oral Terezinha apontou que, entre os saberes que não foram proporcionadas na graduação, estão a forma de relacionar-se com os educandos, como organizar uma turma e a “postura de professor”.

Terezinha também foi aprovada no concurso para professores em 2007. Foi convocada em 2012 para assumir aulas e, nesse intervalo temporal, atuou com vínculo provisório de trabalho docente nos Estados do Paraná e Santa Catarina. Essa situação de instabilidade foi bastante angustiante e em relatos ao grupo, disse que esse sentimento a motivou a estudar, a preparar-se e a buscar outros caminhos. Para Terezinha, a aprovação em um concurso no Estado de Santa Catarina a ajudou a restabelecer sua autoestima enquanto profissional. Ao ser chamada para assumir cargo em dois concursos públicos concomitantemente, optou por ficar trabalhando no magistério no Estado do Paraná. Atualmente trabalha com as Disciplinas de Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa.

Enfim, uma das coisas que nos torna cada vez melhores é a persistência, a dedicação e o olhar que damos à cada situação para que possamos aprender e, através delas, superar desafios futuros.

4.2.6 Professora Emili

*Ser professor é orientar, auxiliar o aluno para ele conhecer e se posicionar na sociedade; para ele construir o conhecimento (muitos não sabemos “como”, o meio).
Ser um bom exemplo.
Professora Emili*

A professora Emili é, entre os(as) participantes do grupo, a profissional com mais tempo de experiência na docência, 22 anos. Durante os encontros descreveu sua dificuldade para escrever e, principalmente, para utilizar as novas tecnologias, como o computador. Atualmente, tem buscado superar-se diariamente para utilizar as ferramentas tecnológicas em suas aulas. Em conversas com o grupo de professores sobre o assunto relatou: “Cada coisa que consigo é uma vitória. Eu passo longe do computador, tenho pavor. E agora consegui levar os alunos ao laboratório de informática. E semana retrasada, consegui colocar o meu *pen drive* sozinha e passar um filme. Meu Deus, eu consegui.” Relatou que anteriormente pedia para colegas digitarem suas provas e que quando conseguiu digitar sozinha a primeira prova, foi uma conquista. Demonstrou bastante facilidade em expressar-se oralmente. Nesse contexto, pôde-se perceber que a produção de sua (auto)biográfica também foi um momento de superação.

Declarou que busca fazer seu trabalho bem feito, tendo consciência de suas limitações.

Eu nasci em ⁴⁰Contenda, no Município de São José dos Pinhais – PR, no dia 19/11/62, sendo a oitava filha dos dez que somos.

Trabalhava na roça com minha mãe e meus irmãos mais novos, pois os dois mais velhos já estavam casados. Meu pai trabalhava na Companhia Fôça e Luz do Paraná e, vinha só no final de semana, pois era muito longe o seu local de trabalho.

Eu não gostava de trabalhar na roça e gostava muito de aprender as coisas[...], quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, eu dizia que queria ser professora. Eu queria estudar, mas não tinha idade.

⁴⁰ Contenda é um bairro do município de São José dos Pinhais.

Estava com cinco anos, meu irmão estudava na Escola no (bairro) Campo Largo da Roseira, estava cursando o último ano do Ensino Fundamental para prestar a admissão, quem fosse aprovado, poderia cursar o ginásio (não lembro-me muito bem, tenho apenas uma vaga lembrança). A sua professora falou que teria uma vaga para uma criança e que poderia frequentar com a idade inferior ao que a Lei determinava (acho que o meu irmão comentou que eu queria muito estudar). Ele se prontificou me levar na sua bicicleta, pois a escola era muito longe para ir a pé, entre oito a dez quilômetros. Não sei ao certo. Minha mãe não deixou, chorei muito, implorei para ela deixar, ela disse que no próximo ano eu frequentaria a escola junto com a minha irmã que é um ano e dez meses mais velha que eu.

Assim em eu comecei estudar e minha irmã acabou repetindo de ano e eu terminei a 4ª série antes que ela.

O teste de admissão para o ingresso no curso ginásial, estipulado em âmbito nacional desde o Decreto nº. 3/1892, foi extinto no Paraná, a partir da Deliberação estadual nº 42/71 que entrava em consonância com a Lei Federal 5.692/71.

Um dia encontrei um jovem cujo o pai era a pessoa que tinha mais posses em Contenda e que estudava já o 2º grau. Ele me perguntou: o que você quer ser quando crescer? E, eu respondi: quero ser professora. Ele falou que eu era louca, pois professor ganhava muito pouco, e mais outras coisa que não lembro as palavras, mas desmerecendo a profissão. Como eu era pequena deixei-me convencer e disse que não seria mais professora. Fique sem estudar por dois anos após terminar a 4ª série, o ginásio só tinha em São José dos Pinhais⁴¹, só tinha três ônibus ao dia, um às 6h, 12h e 18 h. Para que eu estudasse teria que levantar às 5 h da manhã. Minha mãe não deixou, pois era longe do ponto de ônibus e ela teria que me levar e era ainda escuro, margens da estrada tinham mata, e para ela era um transtorno fazer este caminho todos os dias. Fique sem estudar por dois anos até que mudamos para a cidade e então fui matriculada no Colégio, que ficava próximo da minha casa. Este tempo que fique sem estudar, não li mais nada, pois não tínhamos livros nem luz elétrica. Quando chegava a noite era com lampião a base de querosene, posteriormente, Aladim⁴².

Emili iniciou sua escolarização no ano de 1969, em uma classe multiseriada. Nesse período, relatou que as avaliações eram feitas apenas ao fim do ano letivo, em exame elaborado e aplicado por avaliadoras externas. Contou que esse momento suscitava medo nos alunos, temor que era agravado pela postura e vestimentas usadas pelas avaliadoras que destoavam da simplicidade dos moradores da região. Relatou que acredita na importância de o professor ter compreensão do contexto onde trabalha para que sua forma de vestir-se não interfira na aprendizagem e vínculo com a comunidade.

⁴¹ Uma expressão de linguagem utilizada pelos moradores das áreas rurais de São José dos Pinhais é, ao referirem-se a zona urbanizada e central do município, dizer que estão indo a São José dos Pinhais.

⁴² Um tipo de lampião.

Relatou sobre as dificuldades de morar no sítio, em razão da falta de estruturas básicas como a eletricidade e do acesso a materiais escolares. Em sua casa não existiam livros e sua mãe, na tentativa de auxiliar os filhos, utilizava sacos de arroz ou de açúcar para ensinar algumas letras. Entre os materiais utilizados em sua escolarização estava a cartilha que ficava na escola e só poderia ser levada para casa ao fim do ano letivo. As dificuldades de acesso à escola impediram a continuidade dos estudos por dois anos.

Estudei a 5ª série à tarde e no final do ano de 1976, quando terminaram as aulas eu, comecei a trabalhar. A partir daí só estudei a noite pois meu pai ganhava pouco e eu precisava trabalhar. Quando terminei o 8º ano, minha mãe não foi na missa de colação de grau e falou que eu não ia mais estudar, pois a mulher não precisa de estudo para cozinhar e limpar bunda de criança. Mas o meu pai foi na missa e eu pedi para ele me deixar estudar que quando eu terminasse o 2º grau eu não estudaria mais. Quando fui cursar o 2º grau, não podia fazer o magistério, pois o mesmo, só tinha de manhã e, eu continuava com a ideia de não ser professora, fiz então auxiliar de contabilidade. Quando conclui levei mais uns dois ou três anos para ingressar na faculdade. Fiz o curso de Ciências Sociais, terminei em 1989.

Uma de suas professoras, ainda no ensino fundamental, incentivava Emili a fazer magistério por observar o esforço e dedicação dela nas aulas, porém isso não aconteceu devido à necessidade de trabalhar desde muito cedo e pela repulsa à profissão docente desencadeada pelo comentário anteriormente relatado.

Em relato oral, Emili comentou que o curso de auxiliar em contabilidade propiciou empregos na área, contudo, ao fazer a escolha pela faculdade optou por ciências sociais, por gostar muito das áreas sociais e humanas. Comentou que não prestou vestibular para a Universidade Federal, pois trabalhava o dia inteiro e estudava à noite, tendo consciência de suas defasagens de aprendizagem. Observou que, enquanto cursava o segundo grau, muitos professores faltavam às aulas, evidenciando o descompromisso com seu trabalho. Na graduação, lhe foi disponibilizada a possibilidade de fazer, juntamente ao bacharelado, a licenciatura. Acaba optando por essa dupla formação, mesmo sem desejar trabalhar na área educativa.

Fui em janeiro de 1990, para Tocantins, estava grávida e em maio nasceu a minha filha. Fique sem trabalhar, passando dificuldades financeiras, pois o pai da minha filha gastou todo o dinheiro que eu tinha economizado e, do trabalho dele, “fomentação industrial”, que ele falava que fazia, para mim era mais enganar as pessoas[...] e nunca entrava dinheiro, ele comprava os alimentos para pagar depois e não pagava. Cansei disso,

pois aprendi com os meus pais jamais enganar alguém. Decidi vir embora, pois estava grávida novamente, não tinha dinheiro para comprar anticoncepcional e os postos de saúde não distribuíam gratuitamente, tentamos na tabelinha, foi assim que engravidei novamente, ele queria que eu abortasse, não aceite. Tivemos uma discussão quando as pessoas que ele devia começaram a ir em casa cobrar. Chamei-o de desonesto e ele me agrediu batendo a minha cabeça na quina da parede, só não me matou pois sua filha mais velha do primeiro casamento, estava com a minha filha no colo que chorava muito ouvindo a gritaria, ela, minha enteada, começou a gritar para ele parar. Retornei para cá (São José dos Pinhais). Ligue para o meu pai e pedi dinheiro para voltar, ele mandou e vim de ônibus até Ponta Grossa onde meu irmão e um cunhado me aguardavam. (Janeiro de 1991)

Precisava trabalhar, mas estava grávida e nenhuma empresa admite gestante. Foi quando minha irmã mais velha, que trabalhava numa escola, perguntou se eu podia dar aulas, falei que sim de geografia, história e OSPB⁴³, ela perguntou ao diretor se a escola estava precisando de professor para uma dessas disciplinas e ele falou que sim, pediu para eu falar com ele que esta em aberto aulas dessas três disciplinas (foi o último ano de OSPB). A escola era rural e o contrato era feito pela prefeitura.

Foi o meu primeiro ano de magistério. Tive que estudar muito, pois a faculdade não nos prepara para a licenciatura, foi um ano difícil, acabei tendo problemas com a gravidez e, perdi o bebê depois de dois internamentos. No segundo semestre comecei a dar aulas num Colégio particular, indicado pelo diretor que dava aulas neste colégio. Fiquei só com aulas de geografia, e OSPB. Fui me apaixonando pela disciplina e optei, quando fiz o concurso em 1995, por geografia, assumi o padrão em abril de 1996.

Comecei a fazer curso desde o primeiro ano de magistério até hoje.

A professora relatou para o grupo, que, anteriormente à graduação, “tinha pavor de geografia” e acredita que isso se dava por não compreender esses conteúdos nas fases de escolarização. Na faculdade se deparou com um professor com bastante experiência que ministrava a disciplina de geografia e que, devido à sua metodologia e afinidade com os alunos, mudou sua relação com esses conteúdos. Disse que, metodologicamente, se inspira neste professor ao desenvolver suas aulas.

Nos momentos de discussão coletiva relatou que a experiência na docência, atrelada à formação continuada, permitiu maior mobilidade na prática pedagógica. “Depois que você aprende o conteúdo você pode navegar. Eu brinco que saio de São José dos Pinhais e dou a volta ao mundo (durante as aulas).” Observou na escola pública, uma maior autonomia de atuação e relatou: “Eu sinto essa liberdade na escola pública, de poder dar uma série de exemplos, de poder sair do conteúdo (preestabelecido).”

⁴³ OSPB - Organização Social e Política do Brasil, disciplina ministrada no segundo grau que suprimiu o ensino da disciplina de História do currículo através da Resolução no. 8 de 1º de dezembro de 1971.

Nesse período do governo Requião, fez um curso de 80 horas, o qual contribuiu muito para eu ter domínio dos conteúdos e metodologia para melhor a aprendizagem dos alunos.

Em 1997, fiz a minha primeira pós em Metodologia de Ensino do Primeiro Grau, já estava com saudades de estudar e, sentia a necessidade disto. Não tinha condições de ir até Curitiba e, foi a primeira turma de pós no município, fiquei muito feliz. A minha irmã e as sobrinhas cuidavam da minha filha para eu estudar.

Em 1998, atuei como docente no Curso de Capacitação para professores de geografia - Projeto Correção de Fluxo no governo Jaime Lerner. Apreendi muito com as professoras que elaboraram o material, repassei para os professores da Área Metropolitana Sul⁴⁴.

Para Emili, o curso de oitenta horas possibilitou aprendizagens significativas para a docência. Segundo ela, a escola parava suas aulas por uma semana, e havia reuniões por área disciplinar com professores capacitados para proporcionar a formação, diferentemente dos dias atuais em que os próprios professores da rede dirigem os cursos. Segundo seus relatos, sempre busca fazer cursos de “aperfeiçoamento” e vê neles uma forma de renovar o ânimo para trabalhar. Crê na necessidade de uma renovação completa da educação baseada no estudo e na busca de alternativas “para fazer uma escola diferente”.

Emili trabalhou como formadora de professores no “Projeto de Adequação Idade-Série” conhecido como “Projeto de Correção do Fluxo Escolar” de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, desenvolvido no Paraná entre os anos de 1997 e 1998. Essa proposta tinha o objetivo de reduzir as defasagens entre idade/série. Emili atuava em um período do dia como docente de geografia e no outro período na supervisão e acompanhamento dos professores que trabalhavam no referido projeto.

Ao conversar com o grupo revelou suas oscilações de humor entre o desânimo, irritabilidade e a rotina, pois já possui 22 anos de experiência em sala de aula, todavia, diz buscar renovação para continuar. Entre os motivadores de sua prática está a descoberta pelas tecnologias.

Em 2009, fiz minha 2ª pós em Valores Humanos, com o objetivo de me tornar um ser humano cada vez melhor. Acredito que quanto mais eu souber, melhor eu posso trabalhar e ajudar os meus alunos e as pessoas com as quais eu convivo.

Em 2010 entrei no PDE com o título Globalização e Diversidade: Estudo das Manifestações que Ocorrem no Espaço Geográfico Através de Letras de Músicas do Gênero Hip-Hop, concluindo em 2012.

⁴⁴ A gestão da Educação no Estado do Paraná acontece por meio de Núcleos Regionais de Educação. São José dos Pinhais faz parte do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul, junto a outros municípios da região.

O PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional – é uma formação continuada propiciada pelo Governo do Estado do Paraná, instituído pela Lei Estadual complementar nº 103/2004 e normatizado pela Resoluções nº 5544/2012 – GS/SEED e nº 4128/2011 – DG/SEED. Este programa objetiva proporcionar aos professores uma formação teórico-metodológica. Entre suas características estão o afastamento remunerado das atividades escolares por um ano letivo e a garantia de diminuição em 25% da carga horária no ano seguinte, para a implementação do projeto de intervenção na escola. A professora Emili revelou que esse período de afastamento das atividades docentes “foi fantástico”, pois permitiu um tempo para estudar, mas “odiava a hora em que tinha que escrever”.

Hoje me sinto cansada e frustrada, ver a grande maioria dos alunos totalmente desinteressados, não estudam em casa e muitos levam tudo na brincadeira, pode usar a tecnologia, etc., mas eles não se interessam. Muita cobrança do Estado com números e não com o conhecimento.

Relatou, também, que levou atividades da escola para fazer em casa, o que a sobrecarregou e decepcionou quando seu esforço não garantia a aprendizagem devido a desmotivação dos alunos. Sobre esse assunto revelou: “eu quase morro, deixo de dormir, deixo de estar com minha família, deixo de passear, deixo de descansar, me sinto muitas vezes idiota.”

Disse que entre os fatores de desmotivação da prática docente estão as cobranças desmedidas por resultados, que desconsideram a realidade educacional e social. Segundo Emili, isso acontece “Porque não existe uma política governamental, existe uma política de governo. Que está sempre mudando.” Tendo como consequência as cobranças dos gestores sobre “o que você vai fazer para que seu aluno aprenda mais”. Pode-se perceber, em seu relato, que tem se configurado, atualmente, um movimento de culpabilidade do professor sobre os resultados escolares, como havia sinalizado Esteve (1995, p.105) “quando o ensino fracassa, por vezes, devido ao acúmulo de circunstâncias incontroláveis, o fracasso personaliza-se no professor”.

Em um momento de discussão sobre as mudanças, permanências e resistências da escola e dos professores, quanto aos novos contextos culturais e sociais a professora Emili disse: “Eu penso que tem que fazer uma reforma geral (na educação). Sempre fui a favor de parar (por) uns dois anos. Parar tudo. Sei que todo

mundo vai se revoltar. Vamos estudar tudo, todo mundo, vamos buscar alternativas, vamos fazer uma escola diferente.” Assim, demonstrou a percepção da necessidade de uma reestruturação da escola e mudanças nas formas de educação no decorrer da profissão docente.

Relatou uma experiência formativa, a qual passou há anos, propuseram aos professores que desenvolvessem um projeto diferenciado de educação. Para ela, entre outras coisas, uma escola ideal teria aulas diferenciadas, como de música e dança, um espaço que valorizasse o ensino da arte e desenvolveria a sensibilidade. Refletindo sobre as mudanças no corpo docente, a partir de seus 22 anos de prática pedagógica, lembrou: “Quando comecei a trabalhar a gente só fazia prova com ditado. Hoje a gente consegue usar a TV, usar computador... Lembrando-me do passado, na verdade, mudou pouca coisa, apenas algumas modernizações.”

Sacristán (1995) constata que “As mudanças educativas, entendidas como uma transformação das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares.” Sendo que qualquer mudança nas práticas pedagógicas precisa acontecer no meio de um processo em andamento, não havendo como começar do zero. Porém, o desejo apresentado pela professora justifica-se quando se considera as condições de trabalho dos professores em relação à falta de tempos e espaços destinados à reflexão coletiva. Talvez, como sugere Emili, a escola e seus sujeitos necessitam de um tempo efetivo e de qualidade, para pensar criticamente e coletivamente sobre a realidade e os rumos da educação no país.

Tenho esperança que este quadro vai mudar, que a educação deste país vai melhorar, os educadores vão ter a alegria de assim serem chamados EDUCADORES.

4.3 ONDE OS CAMINHOS SE CRUZAM

Nesta fase da análise, buscou-se compreender os elementos presentes na constituição da docência, considerando um movimento de entrecruzamento das singularidades e irregularidades apresentadas nas narrativas (auto)biográficas dos(as) professores(as).

Longe da busca por generalizações, as (auto)biografias, em seus diferentes contextos sociais e culturais, mostraram certas características que, gradativamente, foram se pronunciando por meio do cruzamento dos percursos da docência. Sem desconsiderar a unidade de cada narrativa, optou-se por demarcar elementos que atravessassem as diferentes trajetórias docentes apresentadas pelos(as) professores(as), tendo como elementos norteadores, os dados expostos em relação aos momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais, para a construção do *ser professor*.

Para maior compreensão das análises, evidenciando as formas de produção do material de pesquisa, ao fim de cada excerto de narrativa, serão utilizadas: a letra A, ao referir-se à escrita (auto)biográfica; a letra R, *que* simboliza o relato oral, gravado e transcrito; e a letra Q, referente às respostas colhidas através do questionário final.

Considerando as influências contextuais, pessoais, formativas e profissionais, a análise foi estruturada em três unidades temáticas de acordo com os objetivos deste estudo:

TABELA 8 - TEMÁTICAS E INDICADORES DE ANÁLISE

UNIDADES DE ANÁLISE TEMÁTICA	INDICADORES DE ANÁLISE
1. Marcas da Identidade Docente: o <i>Ser Professor</i>	
2. Trajetórias Pessoais	2.1 Reminiscências da infância, da família e do contexto sociocultural na constituição da profissão docente;
	2.2 Escolarização e Produção de Sentidos: pertencimento, bom ensino, prazer e acolhimento;
3. Desenvolvimento Profissional Docente	3.1 A formação inicial e a busca da formação continuada;
	3.2 O “choque do real” e a realidade da constituição da docência: compreensões, saberes e práticas;
	3.3 As mediações pedagógicas e os modelos de ser aluno: o pensar e agir docente na escola contemporânea.

FONTE: Sistematização, realizada pela autora, para análise dos dados produzidos.

4.3.1 Marcas da Identidade Docente: o *ser professor*

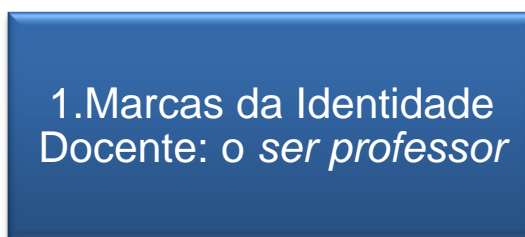


FIGURA 3 – UNIDADE DE ANÁLISE TEMÁTICA 1

As trajetórias de vida configuram-se em uma pluralidade e diversidade de experiências que referenciam a construção identitária dos professores enquanto indivíduos e profissionais. Na busca por compreender a docência através das (auto)biografias de professores(as) do Ensino Fundamental II, há que considerar que as concepções e ideais revelados sobre o *ser professor*, construídos socialmente, relacionam-se diretamente à forma como os professores sentem, se posicionam, agem e mobilizam seus conhecimentos e saberes na profissão.

O aprender a ser professor inicia nos primeiros contatos com professores, ainda no período da escolarização, se fortalece na formação inicial docente, se realizada no próprio processo de ensino e para além dele, no convívio cotidiano com outros docentes. As imagens socialmente produzidas sobre a docência, que incidem sobre o processo identitário, no entanto, são anteriores a essa aprendizagem. Estão ligadas ao início da própria profissão e são construídas, reconstruídas e transformadas pelo indivíduo, que se torna professor e pelo próprio grupo de professores que, em uma determinada época, realizaram seu trabalho.

Esse processo dinâmico e coletivo de co-construção, que perpassa gerações, se renova e se mantém a partir dos próprios professores, como sinaliza o professor José em seus relatos:

Aprendi, igualmente, que minha profissão/trabalho realmente é uma vocação, mas não em um sentido sólido, mas uma vocação processual, que se construiu, constrói e se construirá com o passar do tempo. Q

Entre as reflexões produzidas a partir do grupo de formação, afirmou-se a compreensão de que a identidade docente está arraigada às demais identidades

que compõem o sujeito. Nesse sentido retomamos a explicação do professor José sobre a profissão docente:

Eu entendo que, querendo ou não, a nossa profissão não é algo que acaba quando a gente sai da escola. Não só pelas provas que a gente corrige ou pelo trabalho que a gente faz em casa, mas quando você vai no mercado, vai a qualquer local, está voltando de um banco, você é professor na sua maneira de agir. Ainda que você queira separar, você é professor. Eu já tentei separar, mas não (é possível). R

A partir das narrativas (auto)biográficas construídas no processo de pesquisa, foi possível traçar algumas indicações sobre as visões sociais da docência, nem sempre positivas, que repercutiram nas escolhas profissionais dos(as) participantes e nos permitiu uma aproximação a elementos constituintes da identidade docentes desses(as) professores(as).

Além da questão econômica, que mostra uma situação de precarização salarial, há ainda uma desvalorização relacionada ao status da profissão como simbolismo do *ser professor*. Nesse sentido, o professor José indicou, em seu relato, que as mudanças econômicas, culturais, sociais e tecnológicas, presenciadas nas últimas décadas, tiveram grande impacto na educação e na visão social sobre os professores.

Para José, na década de 1960 e 1970 o professor “era uma autoridade comunitária”. Essa ideia de autoridade do professor pôde ser observada na fala da professora Terezinha, que iniciou sua escolarização no ano de 1977, período no qual, comentava a professora, acreditava-se que o professor “era respeitado pela comunidade, contudo, temido pelos alunos”.

Através do entrecruzamento das narrativas de infância e juventude dos(as) professores(as), pôde-se observar que a depreciação das condições estruturais e de cunho social sobre o *ser professor*, vem ocorrendo dentro de um processo de desprofissionalização, que tem suas raízes na história da profissão docente.

Paradoxalmente, foi possível constatar, nos relatos e posicionamentos dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, a construção de concepções favoráveis sobre seu trabalho. Essa tendência pôde ser observada nas narrativas (auto)biográficas de modo mais geral e, especificamente, através de algumas atividades realizadas no curso de extensão, a partir do qual os(as) professores(as) abordaram diretamente os conceitos de docência.

Uma das produções de material, de forma diretiva sobre o conceito de docência, se deu no segundo encontro desta formação, através de uma atividade na qual os(as) participantes puderam expor palavras e/ou imagens que simbolizassem *o ser professor*, sendo que a palavra escrita no centro da folha, ocuparia o papel central em relação à docência. Em seguida, compartilharam com o grupo as palavras e seu significado.

Vale evocar as palavras emitidas pelos(as) professores(as) participantes nesta atividade, e que foram destacadas no quadro de sistematização, a seguir:

TABELA 9 - SISTEMATIZAÇÃO DE PALAVRAS SOBRE SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA

	PALAVRA PRINCIPAL	DEMAIS PALAVRAS
Prof.º José	Nobreza	Fé, Vocação, liderança, Deus, justiça, esperança, dedicação, luta, coragem, transformação, humildade, amor, poder, esforço, sabedoria, conhecimento.
Profº Gabriel	Alegria	Amor, Sacrifício, Humildade, respeito, suor, família, diversidade, participação, conquistas, entusiasmos, verdade, história, equipe, amigos, jogo, desavenças, barulho, machucado, competição, parceria, disciplina.
Prof.ª Laura	Responsabilidade	Sacrifício, maturidade, prazer, preocupação, socialização, criatividade, disposição, conhecimento, disponibilidade, alegria, decepção, compreensão, emoção, dificuldades, transição, pai, mãe, carinho, união, futuro, esperança.
Prof.ª Camila	Saber	Amar, ensinar, educar, dividir, aprender, multiplicar, alegria, satisfação, dedicação, disponibilidade, iluminação, felicidade
Prof.ª Terezinha	Forma-ção	Agir, formar, responsabilidade, atitude, conhecimento, busca, prazer, realização, educação, valores, caminho, futuro.
Prof.ª Emili	Luz	Doação, exemplo, reflexão, caminho, realização, decepção, profissão, angústia, ouvir, dinheiro, auxílio, responsabilidade, sinceridade, conhecimento, direcionamento.

FONTE: : Dados obtidos na segunda atividade do curso ofertado, sistematizados pela autora em 2014.

É interessante notar, entre as palavras sinalizadas na tabela 9, termos como fé, vocação, dedicação, amor, esforço, humildade. Esses atributos evocados ao falar da profissão, que pressupõem o sacrifício, a dedicação e a doação, aproximam-se

da ideia de sacerdócio, difundida em uma fase tradicional da educação, presente na Idade Média.

A educação brasileira teve uma forte influência destas visões, a partir da concepção da escolástica, trazida pelos jesuítas ao Brasil na época da colonização do país, e que tinha suas bases nos ensinamentos da igreja católica na Europa, principalmente em Portugal e na Espanha. Forjada nas visões da formação de sacerdotes e clérigos, com fundamento no cristianismo católico, instituído como reação à revolução provocada por Martinho Lutero, na Alemanha. Essa forma religiosa de conduzir a escolarização inicia com professores sacerdotes da Companhia de Jesus, e foram considerados os primeiros professores brasileiros. O ensino ao ser concebido como aquisição de conteúdos, como cultura e erudição, previa a formação humana ou para um bom comportamento humano. Este bom comportamento, concebia castigos e propunha a meritocracia como forma de instigar ao sucesso na aquisição do conhecimento escolar. As influências dessa forma de conceber o ensino permaneceram na formação, imaginário e atuação dos professores brasileiros, com reflexos ainda hoje.

Essa visão de *ser professor* como sacerdócio foi percebida nesta atividade e também em outros momentos dos relatos biográficos, revelando a permanência desses ideais nas concepções dos(as) professores(as) sobre o trabalho docente.

As condições de trabalho dos professores tendem a colaborar para sedimentar as noções de missão, em que o sacrifício ainda parece estar presente na profissão. Para dar conta do trabalho, muitos professores, constantemente têm realizado atividades como planejamento e correção de avaliações em seus horários de descanso. Como relataram as professoras:

[...] eu levo muito trabalho pra casa e todo mundo me chama de idiota, há muitos anos eu sou chamada de idiota, porque eu me sobrecarrego demais. Mas aí não tem jeito. R. Professora Emili

Passo muito tempo no final de semana planejando aula, fora do meu material didático, porque quero diversificar com eles (os alunos). R. Professora Laura

Apesar de muitas vezes vir mascarada como um elogio, as noções de *dom* e *vocação* colaboram para a manutenção das más condições de trabalho. Isso porque, independente das condições de trabalho, é destinado ao professor a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem, assumindo para si a resolução

de problemas sociais, econômicos e comportamentais. Renega-se ao trabalho docente seu espaço enquanto profissão, destituindo a formação e o conhecimento como fundamentais a prática docente.

Esses discursos, socialmente aceitáveis, precisam ser reconstruídos pelo viés da dedicação, mas também pelo viés da luta por condições de trabalho adequadas e de condições socioculturais dignas a toda a sociedade.

Outro momento direcionado a colher as primeiras impressões sobre a docência, configurou-se a partir da ficha de inscrição do curso proposto, que constituiu o momento em que os(as) professores(as) complementaram a frase: *Ser professor é...*

TABELA 10 - SIGNIFICADO DE *SER PROFESSOR* PARA OS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

NA MINHA OPINIÃO SER PROFESSOR É...	
Prof. ^o José	construir uma sociedade melhor, com base nos conhecimentos científicos (teórico-metodológicos) mas, sobretudo, pelo exemplo.
Prof. ^o Gabriel	a melhor profissão do mundo.
Prof. ^a Laura	um exemplo de superação por encarar novos desafios dia após dia. Muitas vezes é sofrido, ao mesmo tempo, prazeroso. Ser professor não é apenas ensinar, mas aprender também, porque o aluno traz consigo uma vivência de mundo que às vezes vai além da nossa realidade; e isso é de grande valia para o educador, pois contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem de ambos.
Prof. ^a Camila	doar-se em função do outro, ensinar, educar, mostrar, dirigir, aprender com os menores. Disponibilizar-se a aprender e ensinar.
Prof. ^a Terezinha	a capacidade de regar uma semente (a criança/adolescente) para que brote e cresça. É saber lidar com as adversidades e compreender as diversidades.
Prof. ^a Emili	orientar, auxiliar o aluno para ele conhecer e se posicionar na sociedade; para ele construir o conhecimento (muitos não sabemos “como”, o meio). Ser um bom exemplo.

FONTE: Dados obtidos na ficha de inscrição, sistematizados pela autora em 2014.

Nas frases verbalizadas pelos(as) professores(as), percebeu-se a presença da vinculação do trabalho docente com sua responsabilidade social de formar outras

peessoas. Esse posicionamento também foi observado nos relatos (auto)biográficos, na continuidade do processo formativo.

As ideias que expressam, podem ser relacionadas ao momento de abertura política no Brasil, que, a partir da década de 1980, propiciou a entrada de visões críticas nos currículos educacionais. A consciência sobre o peso da responsabilidade da profissão docente, sem justa valorização, e a fase de maior liberdade de pensamento do período, propiciaram algumas revisões ao nível do discurso sobre a profissão docente.

A partir da mudança de concepções na educação escolar, que vinha da construção de uma sociedade mais justa e igualitária pela via da escola, tinha-se como centro, o trabalho curricular com conhecimentos científicos desveladores. Visava-se neste sentido, um postura política em prol de uma escola democrática, como garantia de acesso de todos(as) à escolarização, como função social da escola, pressupostos que se tornaram a base teórico metodológica da formação inicial e continuada dos professores.

Essa retomada da função da escola, do ponto de vista social e político, constiuía princípios da concepção definida como da pedagogia histórico-crítica, cujas concpções consideravam as contradições da sociedade capitalista. A partir das teorias de resistência e transformação na educação escolar foram oferecidas as bases para as propostas curriculares de estados e municípios brasileiros no período de 1980 a 1990.

A ambiguidade entre a desvalorização social sobre a profissão docente e a visão positiva dos(as) docentes participantes da pesquisa sobre seu trabalho, fazem parte da complexificação que perpassa o processo identitário docente. Os professores convivem, simultaneamente, com essas duas questões, onde a escolha de ser professor se faz a cada dia de aula, como se observou nos exemplos a seguir:

Em alguns momentos você chega e diz: não quero, não aguento mais. Acho que depois você toma um gás, por causa de alguma coisa [...]que aparece no meio do caminho. R Professora Camila

Às vezes eu estou na rotina, desanimada, dando murro em ponta de faca. São vinte e dois anos (de experiências) em sala de aula, vinte e três anos letivos. Depois[...] eu *engato a primeira*, eu me renovo, eu faço um curso [...] R Professora Emili

Diante dos elementos histórico-contextuais apresentados, pôde-se apreender que as expectativas depositadas sobre a educação aliam-se, atualmente, ao compromisso social com uma educação de qualidade, que busca dar bases para a construção de uma sociedade justa, voltada aos direitos humanos sociais e culturais e por isto igualitária. Essa é em si uma responsabilidade à qual os(as) professores(as) sentem que devem dar continuidade, como relatou a professora Laura:

Todas as mulheres da minha família trabalham com alguma área da educação (liberdade assistida, conselho tutelar, educação especial, rede particular, pública e cursinho), sendo assim, também as considero as maiores influentes na minha escolha em ser professora. Toda a minha vida as acompanhei lutando por causas, por pessoas, enxergando possibilidades onde ninguém mais enxergava **e isso me motivou a querer fazer um bem maior, a querer ser (como as professoras que citei neste texto) na vida de alguém e ser lembrada por isso, por ter feito a diferença e despertado algum interesse benéfico nessa pessoa.** A (grifo nosso)

Ao simbolizar a docência, o professor Gabriel utilizou o desenho de uma medalha, pois para ele o objetivo do seu trabalho é que os alunos sejam “vitoriosos, não só aqui (na escola), mas no futuro deles.” R. De modo geral, para esses professores(as), ensinar é um *compromisso* que acarreta, entre outras responsabilidades, a busca pela aprendizagem constante.

Considerando esse posicionamento dos(as) professores(as) frente à educação escolar, é significativo pontuar que as palavras relacionadas ao *saber*⁴⁵ aparecem 7 vezes, somente na Tabela 9. Como justificativa da sua importância, os docentes declararam que:

[...] sem saber a gente não consegue fazer nada. R Professora Camila

[...] o *conhecimento* é uma *busca*, a gente nunca sabe demais, vamos sempre em busca de algo. R Professora Terezinha

[...] não se pode ensinar algo que você não sabe, então conhecimento é fundamental. R Professor José

[...] porque é uma profissão que exige uma busca incessante por saberes, não só por conteúdos, mas do meio em que vivem o educador e o educando. A Professora Laura

É através do conhecimento que podemos tomar nossas decisões e agir na sociedade. R Professora Emili

⁴⁵ Saber, sabedoria, aprendizagem, conhecimento.

Junto ao conhecimento da disciplina que lecionam, os(as) professores(as) participantes apontaram outros saberes necessários à prática pedagógica como: sensibilidade, o ouvir, as predisposições para lidar com situações imprevistas, saber relacionar-se criando vínculos positivos com os educandos. Entre suas atribuições, demonstraram a necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem e apontaram o desinteresse que observam por vezes como algo a ser superado.

A busca do interesse dos alunos pela aprendizagem, segundo os(as) professores(as) participantes, vincula-se ao saber *o quê e porquê* se deve ensinar determinados conteúdos do currículo. A justificativa da importância dos conteúdos escolares é um imperativo tanto para os professores, em relação à sua identidade profissional e papel social, como para aos alunos, enquanto momento de significar e compreender o papel da educação no contexto contemporâneo. Como expressa a professora Laura:

Sempre quando vou aplicar um conteúdo me coloco no lugar dos alunos, questionando se aprender determinada coisa é relevante ou não, e se é, como eu enquanto aluna gostaria que esse conhecimento fosse transmitido.
Q.

Aliam-se às discussões dos(as) professores(as) sobre a prática docente, as novas demandas do contexto sociocultural. Inclui-se nesse aspecto, a necessidade, observada pelos(as) professores(as), de dominar as novas tecnologias da informação e da comunicação, como afirma o professor José: “O contexto histórico é outro, a linguagem é outra, e o professor não pode ficar desatualizado” R.

Mesmo conscientes das mudanças contemporâneas os(as) professores(as) observam algumas limitações e paradoxos no seu trabalho:

Acontece que o sistema faz com que o professor se mantenha assim também, não mude tanto. R. Professora Terezinha

[...] se pensarmos hoje no perfil do professor.[...] se exige um professor muito mais dinâmico do que antes, se exige um professor sempre muito hiper, mega atualizado, de maneira que sabe o que o aluno *curtiu* antes de ir para a aula. [...] Por outro lado temos uma sociedade muito superficial. Uma relação humana tão superficial, que entra na área de educação. R. Professor José

[...] nós temos que passar conhecimento de uma geração (para a outra), por outro lado as ferramentas mudam. Eu vejo um paradoxo: como [...] não deixarmos de ensinar o ofício (docente), [...] e nos atualizarmos? Ou será que nós realmente só estamos vendo (as mudanças), sem estar nos atualizando? É um paradoxo: ao mesmo tempo que a gente tem aquele

medo de envelhecer e ser ultrapassado, a nossa geração precisa passar o que é da nossa geração pra eles (para a futura geração). R Professor José

Eu me vi como “um pouco mais moderninho”. Quando comecei a trabalhar a gente só fazia prova com ditado, hoje a gente consegue, usar a TV, usar computador [...]Lembrando do passado, na verdade, mudou pouca coisa, apenas algumas modernizações. R Professora Emili

Considerando as análises propiciadas a partir das narrativas de vida, pôde-se constatar que os conhecimentos e saberes transpostos, construídos e reconstruídos pelos professores, passam pela responsabilidade coletiva e social sobre seu trabalho, que culmina em uma disposição para aprender, tendo o conhecimento como base para desenvolver suas ações pedagógicas sem desconsiderar outros saberes que se fazem necessários para as mediações do ensino.

O professor José, simbolizou essa predisposição ao se colocar no papel de aluno, de alguém que sempre está aprendendo, seja na prática ou na teoria:

Eu aprendi que mesmo sendo professor ainda carrego muito do aluno que fui, na verdade, eu ainda sou um aluno, a diferença é que com o estudo (curso superior) que tive estou numa posição de ensiná-los, mas sei que, de certa forma, aprendo algo de minhas turmas. Q

A última atividade realizada no curso de formação (auto)biográfica era dirigida à construção de um projeto profissional, que baseado nas aprendizagens adquiridas através da reflexão sobre as narrativas de vida, serviria de base para encaminhamentos futuros. O relato oral sobre o projeto produzido pelos(as) docentes em relação ao passado, presente e futuro, possibilitou algumas sinalizações sobre sua percepção da profissão docente nesses percursos.

Em perspectiva, olhando para o passado, os(as) professores(as) apontaram, principalmente, as dificuldades enfrentadas tanto pessoais, como profissionais e sua superação, vendo sua trajetória como um período de desenvolvimento. No presente, ressalta-se a confirmação da escolha por trabalhar como professores na educação escolar, como algo integrante de suas vidas, um caminho escolhido entre tantos possíveis.

Em relação ao futuro, os(as) professores(as) buscaram integrar as questões pessoais, principalmente em relação ao bem estar físico, econômico, pessoal e familiar, com o desenvolvimento profissional. Esse último, evidenciado pela busca por continuar aprendendo e aperfeiçoando o seu fazer.

Esses dados mostraram o desejo por continuar atuando na profissão docente, porém, também, apontam a necessidade de buscar em outras ocupações e atividades, uma forma de garantir o desenvolvimento e estabilidade financeira para o futuro. Essa questão sinalizou que, mesmo fazendo parte de um grupo de servidores públicos, esses(as) professores(as) sentem inseguranças quanto ao seu desenvolvimento profissional uma vez que o salário docente não constitui um referencial viável para uma vida confortável e digna no futuro.

A educação e o próprio trabalho docente, são vislumbrados pelos(as) professores(as), como um processo, um caminho necessário em suas vidas. Nesse sentido, a professora Laura, na primeira atividade do curso, fez uma analogia da educação com uma árvore com frutos em diferentes estágios de desenvolvimento, simbolizando os alunos em suas diferenças cognitivas e culturais.

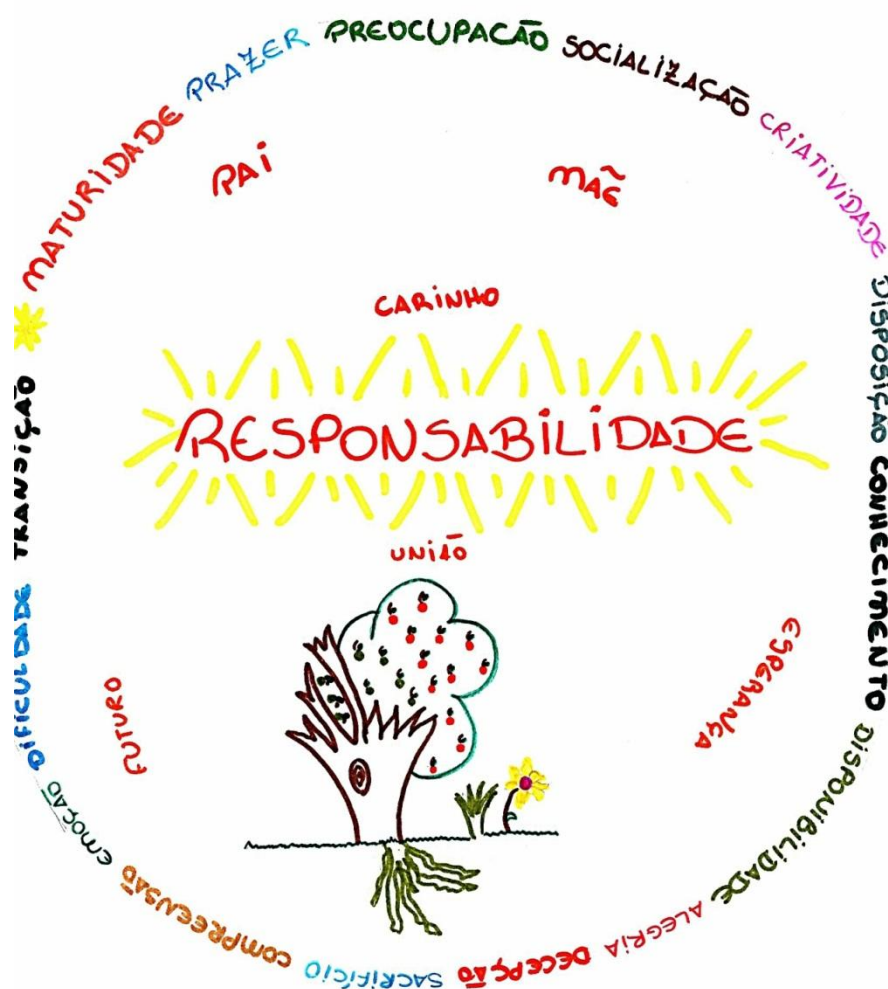


FIGURA 4 - MANDALA ELABORADA PELA PROFESSORA LAURA, SIMBOLIZANDO A PROFISSÃO DOCENTE.

Um pedaço da árvore está seco, representando alguns alunos e/ou alguns momentos em que não se consegue obter sucesso no trabalho (desistência de alunos, reprovação, indisciplina). As raízes da árvore simbolizam a relação entre professores e alunos como fundamental para o crescimento dessa planta.

Utilizando-se do simbolismo apresentado por Laura, podemos utilizar a ideia metafórica da relação entre indivíduo e sociedade como a raiz fundante e sustentadora da identidade docente que, como uma árvore, está em constante desenvolvimento.

4.3.2 Trajetórias pessoais

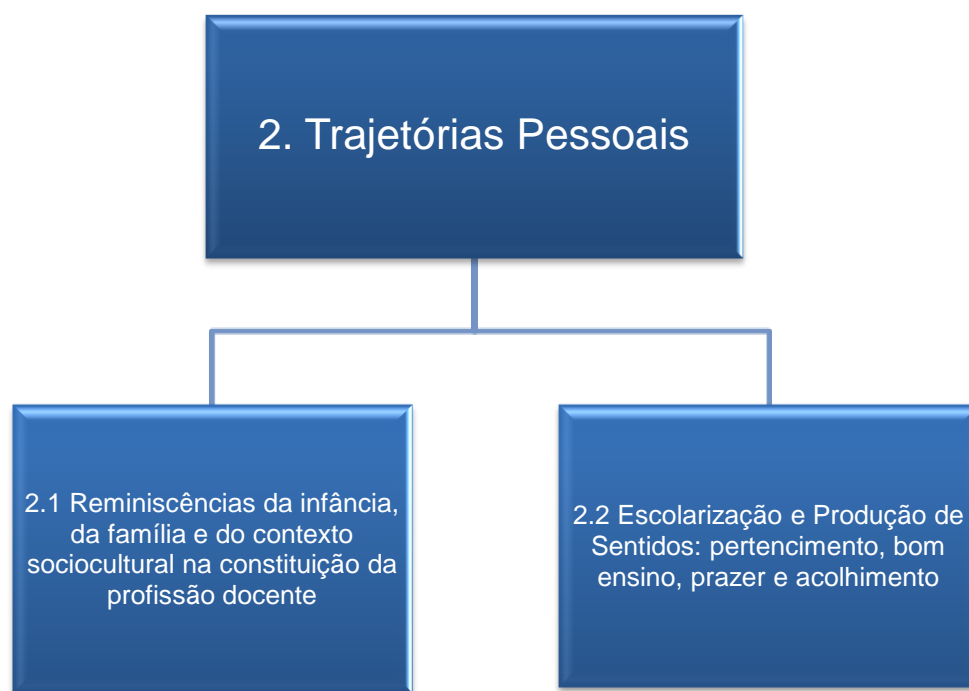


FIGURA 5- UNIDADE DE ANÁLISE TEMÁTICA 2

Os professores, como sujeitos sociais, estão imersos em um determinado grupo sociocultural. Esse meio resplandece em suas ações cotidianas e nas práticas educativas, nas perspectivas sobre a educação e seu papel social. Tendo em vista esta ponderação, a família e a escola, nesse contexto, configuram-se como marcos socializadores e transmissores de valores, crenças e visões de mundo. Dessa forma,

o debruçar-se sobre essas experiências de formação pessoal, contribui para a compreensão sobre a constituição da profissão docente na atualidade.

Observou-se nas narrativas (auto)biográficas docentes, um grande investimento dado aos relatos da infância e da juventude, principalmente quanto ao incentivo a educação escolar, as relações com professores e o vínculo positivo com o espaço escolar. Essa configuração demarcou a importância de analisar esses processos em suas similaridades e irregularidades. Dessa forma, o primeiro indicador de análise intitulado *Reminiscências da infância, da família e do contexto sociocultural: influências e contradições da profissão*, busca demarcar elementos presentes nas (auto)biografias docentes referentes as primeiras experiências sociais, da família e da comunidade mais próxima, e sua relação com a escolha e visões construídas sobre a docência.

O subitem *Escolarização e Produção de Sentidos: pertencimento, referências, prazer e acolhimento*, foi organizado a partir da identificação da importância, presente nas narrativas (auto)biográficas, dos processos de escolarização para a construção de uma visão positiva sobre a docência e suas marcas no desenvolvendo profissional docente.

4.3.2.1 Reminiscências da infância, da família e do contexto sociocultural: influências e contradições da profissão

A temática sobre relações familiares, da infância e juventude apresentou-se relevante em cada narrativa (auto)biográfica sobre a docência, seja quando apresentou o apoio e incentivo da família em relação à escolarização básica, ou na resistência diante da escolha pela profissão docente. Em diferentes medidas e formas de influência, a família mostrou-se como elemento insubstituível da constituição individual dos sujeitos, o que se reflete em sua constituição profissional.

O início da vida de cada professor(a), desde o seu nascimento, revelou as diferenças culturais de cada período vivido em suas respectivas histórias, podem ser visualizados no quadro a seguir:

TABELA 11 - ANO DE NASCIMENTO DOS PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

ANO DE NASCIMENTO	
Prof ^o José	1989
Prof ^o Gabriel	1987
Prof. ^a Laura	1986
Prof. ^a Camila	1985
Prof. ^a Terezinha	1970
Prof. ^a Emili	1969

Fonte: A Autora

As diferenças na época de nascimento serviram como norteadores da compreensão dos processos pessoais e profissionais construídos através das relações contextuais e familiares. Quatro professores(as) nasceram a partir da segunda metade da década de 1980, enquanto duas professoras nasceram nas décadas de 1960 e 1970. Entre as diferenças contextuais desses períodos distintos, pode-se destacar a forma de governo instituído em cada momento histórico. Os(as) professores(as) mais jovens nasceram dentro de um governo democrático. O nascimento das professoras Emili e Terezinha, ocorreram no período da ditadura militar. Esses contextos geraram diferenças nas formas de educação familiar e social pelas quais esses(as) professores(as) passaram.

Essas distinções podem ser percebidas nos relatos dos(as) professores(as), como no exemplo:

Diferente dos dias atuais, naquela época [...] a educação que vinha de casa era muito rígida e o desrespeito aos pais e professores era inadmissível e, segundo, porque o regime que vigorava era o militarismo, ou seja, as regras eram impostas e deviam ser seguidas a qualquer custo, inclusive a força física nas escolas era permitida. A Professora Terezinha

Aliando suas vivências ao seu contexto social, os(as) professores(as) trouxeram as motivações sobre a educação formal, proporcionadas pelas famílias, revelada, muitas vezes, por uma concepção social de escola, como um espaço de ascensão econômica e de status na vida:

Tive muito incentivo ao estudo, devido meu pai ter até o segundo ano e minha mãe até o quinto, eles sempre apoiaram tanto eu como meus irmãos a estudarem, para ter uma vida melhor. A Professora Camila

Meus pais faziam questão de que todos os filhos concluíssem, pelo menos, o “ginásio” porque tinham consciência de que a terra que possuíamos não seria suficiente se dividida entre os sete filhos. A Professora Terezinha

Segundo Esteve, há algumas décadas, a formação proporcionava um status social e gratificações financeiras de acordo com o nível de formação obtido, diferentemente da atualidade, onde a seleção depende “das empresas privadas, das relações sociais da família ou da obtenção de conhecimentos extracurriculares que não fazem parte do sistema regular de ensino (idiomas, informática, etc.)” (1995, p.103). No entanto, essa imagem da educação, enquanto caminho de acesso a melhores condições econômicas e sociais, continua presente em muitos discursos sociais e de professores, como revelou o professor José:

[...] observo que, semelhante à época que fui aluno, muitos alunos atualmente passam por dificuldades econômicas, o que acarreta outros problemas para os discentes. Assim, enquanto professor, me esforço para motivá-los (dizendo) que *por meio do estudo a desigualdade pode ser superada*.

Em alguns relatos, percebeu-se que nas famílias dos(as) professores(as), foram observados comportamentos de incentivo à educação escolar, através de ações diárias de cuidado e motivação:

Nesta época de muitas brincadeiras, minha mãe sempre me incentivou muito, quando brincava de ler a tabuada e eu não conhecia alguns números ou sinais, era para ela que eu ia pedir ajuda. É lógico que eu a cansava com isso, e não importava o que ela estava fazendo, eu estava atrás dela. Depois que eu fui para a escola ela sempre me auxiliou nas atividades de casa, apesar de quase sempre eu saber fazer sozinha, mas ela estava sempre preocupada se eu tinha atividade para fazer, se não estava esquecendo nada, e “puxando a orelha” se estivesse mal feito, e mandando refazer caprichado e certo. A Professora Camila

Minha mãe,[...], teve um papel fundamental nessa fase; comprava livros, me levava em bibliotecas e em sebos, discutia comigo possibilidades de interpretação sobre determinado título e nossa relação melhorou muito. A Professora Laura

Em algumas situações, os pais e a comunidade exerceram influências e opiniões diretas sobre a escolha da profissão, alguns incentivando ou negando essa opção. Nesse aspecto o relato de Emili é bastante ilustrativo:

[...]quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, eu dizia que queria ser professora. [...] Um dia encontrei um jovem cujo pai era a pessoa que tinha mais posses em Contenda e que estudava já o 2º grau. Ele me perguntou: o que você quer ser quando crescer? E, eu respondi: quero ser professora. Ele falou que eu era louca, pois **professor ganhava muito pouco**, e mais outras coisas que não lembro as palavras, mas desmerecendo a profissão. **Como eu era pequena deixei-me convencer e disse que não seria mais professora.** A(grifo nosso)

Esse comentário vivenciado em sua infância, levou Emili a tomar distância da profissão docente por muitos anos.

Um outro caso é ilustrado pela narrativa do professor José:

O fato que desejo registrar, todavia volta para próximo Dezembro do ano anterior, quando naquela época eu e meu pai tivemos um diálogo semelhante a este:

– “Irá fazer faculdade [...] Qual”?

- “Decidi fazer História” – respondi.

- “Meu filho, temos que pensar no futuro, você está envolvido com o SENAI; a área de mecânica – engenharia – te trará mais dinheiro. Deixa para fazer História, lá no futuro, quando você já estiver resolvido financeiramente, com os filhos criados”.

- “Desculpe-me pai, mas farei algo que gosto e decidi fazer História. Não estou preocupado com o dinheiro e imagino que essa profissão – professor – deva dar o mínimo para sobreviver”. – respondi convicto”.

Aquele diálogo sem dúvida “mexeu” comigo! (Não é por acaso que o registre aqui), pois em poucas situações eu questioneei e “enfrentei” meu pai, tendo em vista minha família ser patriarcal. Mas a grande questão é que naquele ato, eu estava escolhendo meu caminho, sabendo desde então, que a realização de uma graduação em História, “fosse como fosse e se fosse”, dependeria somente de minhas forças, pois meu pai não daria apoio financeiro – embora nos anos seguintes tivesse emprestado dinheiro e cedido alguns vale – transportes – uma vez que a faculdade, daquele momento em diante seria um “luxo meu”, nas palavras do meu pai.

O tempo passou e concluí a graduação em 2011. Antes de abordar outros itens, acredito que tal momento foi imprescindível, pois debater com meu pai, num momento em que não tinha “moral” para isso, pois morava em casa e estava desempregado, me fortaleceu internamente, talvez, naquele instante eu estava me tornando “homem de verdade” como costumeiramente falava meu pai, quando queria me ensinar a manter a palavra ou agir como alguém firme. A

O professor Gabriel também passou por um momento de desavenças com o pai em relação à profissão que desejava escolher; nesse caso, seu pai não queria que ele fosse professor de educação física, mas aceitaria, contanto que se formasse em matemática. Para não desobedecer ao pai e não negar seu desejo, Gabriel iniciou as duas graduações concomitantemente, até assumir sua aspiração inicial e desistir da faculdade de matemática.

Essas duas situações são indicadores das influências dos julgamentos dos familiares sobre a escolha da profissão docente. As imposições ao Professor José,

relativas à desvalorização da profissão docente da área de História, pareceu ter um motivo econômico, ligado também ao status profissional do engenheiro, como desejo de muitas famílias.

No caso do professor Gabriel, a valorização de seu pai sobre a profissão docente passou pela visão do professor representada por uma área considerada nobre (Matemática), digna da possível carreira docente de seu filho. Neste caso, a educação física, não se configurou como um conhecimento e/ou profissão desejável. Essas influências referem-se ao status do professor como autoridade de conhecimento, construída historicamente desde o século XVII, e estão ainda presente nos dias atuais, sobretudo ao considerar as possibilidades de profissionais docentes do sexo masculino .

As condições econômicas ou de remuneração da profissão docente, historicamente, sempre foram uma preocupação para os que a exerceram e a exercem, desde os primórdios da profissão. A questão da desvalorização da função do professor já se manifestava no período da Europa Medieval.

Essa situação agravou-se no século XIX com a utilização da mão de obra feminina. A condição inferiorizada da mulher desde a antiguidade e, mais recentemente, a sua possibilidade de compor a força de trabalho junto aos trabalhadores da sociedade industrializada, levou ao seu recrutamento como mais uma força paralela de trabalho.

Sob a justificativa de que seus atributos como mãe, cuidadora e com maior tempo a dispor, poderia preencher os quadros necessários ao crescente aumento quantitativo de instituições escolares, foi chamada e respondeu conjuntamente a esse trabalho de forma a contribuir para a sua desvalorização (ALMEIDA, 1999).

Essa desvalorização para os profissionais docentes, independente das questões de gênero, passou a ter um peso considerável, quando se avalia todas as atribuições e competências que lhe são delegadas nos dias de hoje. Sem o tempo necessário para planejamento, aprendizagem e organização dos materiais escolares, muitos professores precisam realizar essas atividades em casa, utilizando o tempo que deveria ser destinado ao descanso ou ao lazer.

Observou-se nessa conjuntura, que algumas mães incentivaram ou mesmo encaminharam as filhas, mulheres, para a profissão docente. O depoimento a seguir narrado pela Professora Laura, demarcou um sofrido momento histórico dos(as)

professores(as) das escolas estaduais do Paraná, o qual, ao mesmo tempo, atestou a influência familiar da mãe, em sua profissão como professora:

Na verdade, minha mãe, bem ou mal, exerceu uma função primordial no decorrer de toda a minha infância, ao me influenciar em ser professora. Recordo de várias situações em que a acompanhei em passeatas e paralisações de 30 de Agosto, após o governador Álvaro Dias ter dado ordens para que policiais militares montados a cavalo atacassem os professores em plena praça pública, no ano de 1988. Sem contar em outras discussões de assembleias e cursos, nos quais ela estava sempre presente e me levava. Sendo assim, mesmo que indiretamente, desde nova, já participava e estava envolvida em causas relacionadas com a educação. [...]

Ao concluir o ensino médio, ela me inscreveu para o vestibular e escolheu por conta e risco a graduação em Letras, curso pelo qual me apaixonei mesmo tendo levado um pouco na brincadeira, o primeiro ano. A

A professora Terezinha, encaminhada por sua mãe, assumiu, aos 17 anos uma turma pré-escolar. Narrou que sua mãe a inscreveu no concurso municipal em que, por meio de uma prova, assumiu a vaga de professora na mesma escola em que cursou o primário.

Três professoras, entre os(as) participantes do grupo de pesquisa, moravam, em sua infância, em áreas consideradas rurais. Suas narrativas, direta ou indiretamente, mostraram uma necessidade de superação desse espaço, bastante marcado pela falta de acesso a bens culturais e materiais, e considerado em atraso em relação às regiões centrais da cidade.

As diferenças estruturais pautam-se, tanto em relação às condições familiares quanto de acesso à escola e a materiais didáticos. No caso da professora Emili, não existia luz elétrica em sua casa, nem materiais como cadernos ou livros; sua mãe utilizava sacos de açúcar ou arroz para lhe ensinar algumas letras.

As professoras Emili e Terezinha, apontaram as dificuldades de acesso às escolas que ficavam entre sete e nove quilômetros de suas casas, agravadas em dias chuvosos. No caso da professora Emili, devido à falta de transporte, foi impedida de estudar por dois anos. Sobre essa época, conta: “Este tempo que fiquei sem estudar, não li mais nada, pois não tínhamos livros nem luz elétrica. Quando chegava a noite era com lampião à base de querosene, posteriormente, Aladim⁴⁶”.

Como estas duas professoras, a professora Camila também habitava em uma área rural quando criança, porém, devido ao contexto mais recente (década de

⁴⁶ Um tipo de lampião.

1990) dispunha de transportes públicos que facilitavam o acesso à escola. Uma característica relevante dessas professoras pôde ser observada no desejo de deixar o campo:

Professora Emili : Eu não gostava de trabalhar na roça e gostava muito de aprender as coisas. R

Professora Terezinha : Depois de três anos como professora da pré-escola e, em seguida, de 2ª série, desisti do curso de magistério, larguei a escola onde trabalhava e me mudei para Curitiba. [...] eu não queria ficar no interior de jeito nenhum porque eu sabia que iria virar professora e permanecer naquele lugar o resto da vida. A

Professora Camila: Esse objetivo de mudar de escola trazia comigo valores simbólicos, uma vez que uma das professoras que me inspiraram, a trilhar o caminho do magistério estudou nesta instituição e também achava que teria um melhor ensino comparado com o do colégio que estudara anteriormente. A

A análise sobre seus processos formativos, os modelos e estruturas disponibilizadas podem levar os professores a compreenderem melhor a si e à construção de seus espaços e tempos pessoais e profissionais. Na prática, isso permite que o professor se encontre nas dinâmicas de compreensão de ser e formar-se, tomando o espaço da reflexão docente para analisar sua conjuntura de formação e de atuação profissional.

Observou-se aqui, o desejo de superar as fronteiras espaciais e culturais de sua comunidade, em busca por um desenvolvimento intelectual. No caso da professora Camila, esse distanciamento não se deu através da mudança para a cidade, tanto que atualmente mora em uma área considerada rural em São José dos Pinhais. Sua fuga era das limitações culturais dessa região, que procurava transpor, em busca de uma formação em ensino médio que garantisse a oportunidade de cursar uma faculdade pública.

Outros três professores(as) nasceram e cresceram na região urbana do município de São José dos Pinhais. Suas narrativas (auto)biográficas trouxeram poucas referências sobre as experiências nesse espaço. A narrativa de Gabriel referiu-se a data de seu nascimento e seguiu contando as primeiras experiências escolares. A professora Laura debruçou-se, inicialmente, sobre suas relações como aluna no ensino fundamental, enquanto o texto de José inicia a partir das experiências do ensino médio e a escolha profissional.

Mesmo morando na região urbana do município, o professor José mostrou em sua narrativa (auto)biográfica, a necessidade de superar as dificuldades advindas das condições econômicas familiares para obter uma formação em nível superior.

Pode-se notar nas narrativas, para além de momentos pontuais, que atestam as influências familiares e culturais da infância e juventude em relação às crenças e valores que situam as formas do narrar-se e de interpretar-se no mundo, sendo essas as referências primeiras da constituição da identidade pessoal.

4.3.2.2 Escolarização e Produção de Sentidos: pertencimento, referencias, prazer e acolhimento

A importância das referências primeiras sobre a profissão docente, também foram demarcadas através das narrativas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, como aspectos que contribuíram para a constituição da docência.

Diferente de outras profissões o professor, ao iniciar seu trabalho, já experienciou, durante vários anos, o contato com a prática profissional docente, como aluno. Essas impressões sobre a profissão docente, formadas através da observação e participação em situações de ensino-aprendizagem, contribuem para a concepção *do que é, e de como deve ser feito* o trabalho do professor.

Ressalta-se que todos(as) os(as) professores(as) participantes da pesquisa cursaram a educação básica em escolas públicas. Em seus relatos, pôde-se perceber a instituição escolar como um espaço que oportunizou, tanto vivências positivas, quanto conflituosas, e que, mesmo havendo diversas situações problemáticas, esse lugar proporcionou um sentimento de *pertencimento* para esses sujeitos.

Foram ressaltados aspectos distintos em cada narrativa, no que se refere a uma vinculação positiva com a escola. Entre essas possibilidades, o espaço escolar se constituiu como um lugar de inter-relações prazerosas, do desenvolvimento da amizade e da participação em atividades extraclasse, jogos escolares, entre outras.

Por vezes, a escola constituía-se um lugar de acolhimento nas horas de dificuldade, como caso do professor Gabriel, que teve o auxílio da comunidade escolar para lidar com a separação dos pais e a perda da mãe. Outro relato que

ressaltou o papel acolhedor da escola foi apresentado pela professora Laura, que, grávida na adolescência, teve o incentivo de professores(as) para não desistir de sua escolarização. Em outros casos, a escola é vivenciada como lugar de sucesso, de valorização através do reconhecimento dos professores sobre os alunos, os incentivos, os elogios, e as notas.

Como ponto de sinergia entre os docentes pesquisados, observou-se uma relação positiva, desde o início da escolarização, com os conteúdos das disciplinas que lecionam atualmente. Essa questão, presente nas discussões se consolidou nas escritas narrativas.

O livro que mais me chamou a atenção foi o de Língua Inglesa, pois não entendia nada. Aquelas palavras diferentes me despertaram tanto interesse que lembro da minha primeira aula de Inglês como se fosse ontem. Aprender uma língua estrangeira, principalmente o Inglês era o meu sonho. A Professora Terezinha

a decisão pela graduação em História deveu-se a minha curiosidade e simpatia pelos povos e culturas antigas, alguns dos quais ouvi falar na igreja, até mesmo antes de frequentar a escola. De certa forma, as histórias bíblicas sempre me fascinaram, não somente pela crença (fé) que aprendi a ter no sobrenatural (Deus), mas por falar em culturas, guerras, paisagens e locais interessantíssimos como foram a mim contados. A Professor José

Dai começou a historia de ser professor, sempre gostei de matemática, então vamos fazer matemática mesmo. Fiz o curso pré-vestibular no próprio (colégio), e passei na federal para matemática. R Professora Camila

Muitas vezes, inter-relacionado ao vínculo com a disciplina estão os vínculos positivos com professores. A influência desses docentes pôde ser observada nas narrativas dos participantes da pesquisa:

Foi na época do ensino médio que participava do time de Basquete do colégio, participava do projeto “amigo da escola” e também do grêmio estudantil, tive um professora de Educação Física excelente, onde aprendi muitas coisas, entre elas a liderança e o trabalho em equipe,[...] A Professor Gabriel

(Fiz Educação Física) pensando em ser professor, porque eu gostava de como os meus professores lidavam comigo, então eu tenho amizade com eles,[...] até hoje. R Professor Gabriel

A partir desse momento, comecei a me interessar por alguns conteúdos dentro de Língua Portuguesa que antes, não me eram atrativos. Foi nessa época que tive minha primeira professora motivadora. Ali, a pressão foi substituída por sugestões e reconhecimento de boas produções. Desde então, passei a me dedicar aos textos e livros que antes me eram forçados e comecei a sentir prazer na leitura e desenvolver minha interpretação de forma mais aguçada. A Professora Laura

A primeira influência (que assinalo em relação aos meus professores da educação básica) é a demonstração cotidiana de que estou na escola porque gosto e que amo o que faço, algo que notei por vezes em vários professores que tive (fundamental I). Outro aspecto, foi e é a necessidade de em alguns momentos ser rígido pois não sê-lo colocará seu domínio de turma em xeque (fundamental II). R Professor José

Ainda na sexta série tive dois professores de Matemática e desde então, comecei a me fissurar nesta disciplina. O primeiro deles era muito rígido, mas ensinava muito bem, apresentava certeza naquilo que falava, e mesmo começando a matéria de álgebra, que é o terror dos alunos, ensinava muito bem, porém teve que largar a turma e veio uma outra professora que ainda estava cursando o segundo ano de Matemática na Federal e ali comecei a me interessar mais pela profissão. A forma que ela ensinava era fascinante, explicava de maneira clara, sucinta, de um jeito que para mim era óbvio e compreensível e parecia tudo muito fácil, apesar de ela ser inexperiente, pois estava começando a trabalhar naquele ano, tínhamos bastante contato e era ótimas as aulas dela. Esta foi a segunda professora que era o meu exemplo a seguir, pois como ela tinha uns sete ou oito anos a mais que nós e já estava trabalhando, fato que me incentivou bastante. Algo importante era que ela se aproximava da gente, eu era adolescente, época de começar a querer paquerar e eu não tinha muita abertura com minha mãe e ou minha irmã, sendo assim, dava uns toques legais para a turma, e hoje nas minhas turmas, também tento me aproximar dos alunos desta maneira, mas nem sempre é fácil. A Professora Camila

O professor José também revelou, durante uma atividade formativa, a influência dos seus professores sobre sua escolha profissional: “hoje eu sou professor porque meus professores me inspiraram a ser” R.

Os(as) professores(as) participantes da pesquisa, demonstraram perceber que houve transformações contextuais em relação à época que em que eram estudantes e agora, entendendo que algumas das referências e comportamentos observados não cabem na sociedade atual, principalmente nas relações entre professores e alunos.

Tendo como referência que aprendizagens sobre o fazer pedagógico iniciam-se antes da graduação, enquanto alunos da escola básica pode-se destacar a relevância do papel dos professores em relação às influências que geram nos educandos, tanto em relação à concepção social da profissão docente quanto ao futuro profissional desses jovens. Essa compreensão pode direcionar os professores a acolher e assumir todo o potencial intelectual que possuem, construindo-se enquanto profissionais dinâmicos e reflexivos, conhecedores de seu potencial de mudança (GIROUX, 1997).

Além de exercer influências sobre a escolha profissional, os professores da educação básica, também proporcionam um rol de saberes práticos, do qual muitos

professores iniciantes tomam como base do seu fazer, quando se deparam com as dificuldades da prática pedagógica.

4.3.3 Desenvolvimento Profissional Docente

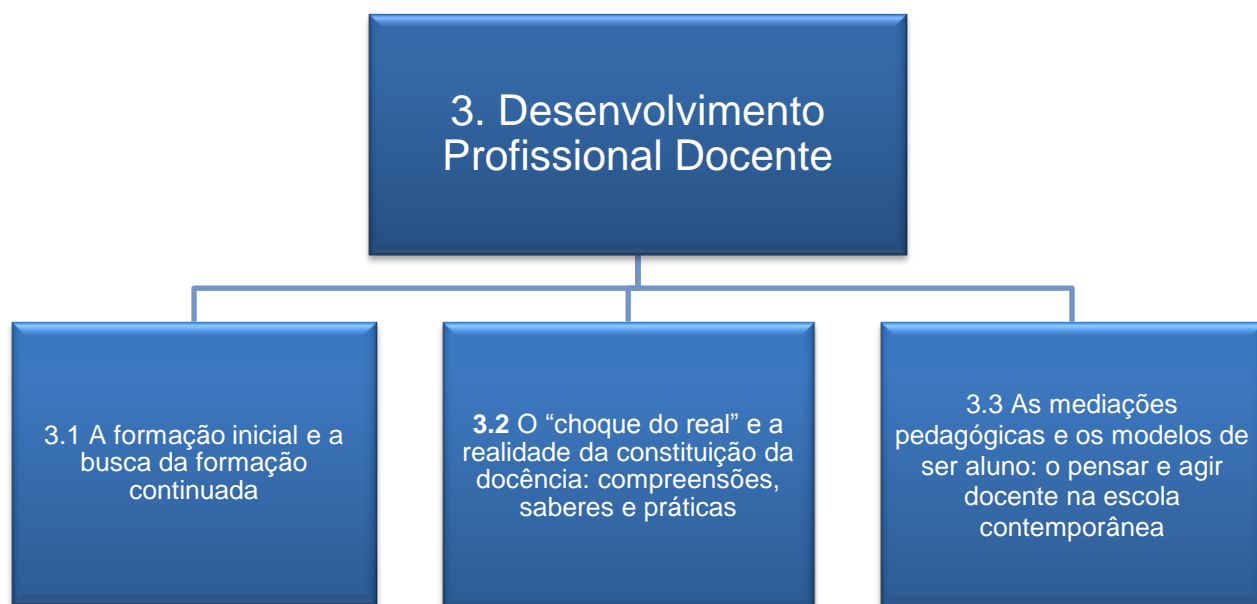


FIGURA 6 -UNIDADE DE ANÁLISE TEMÁTICA 3

Compreendendo o desenvolvimento profissional docente como um movimento dinâmico, contínuo e delineado pelos processos culturais da escola e da sociedade, essa temática buscou abarcar alguns aspectos significativos da formação e prática profissional para a constituição da docência.

O desenvolvimento profissional docente engloba tanto as formações planejadas e diretivas como as experiências vivenciadas pelos sujeitos. Dessa forma, esse subitem é dividido entre as temáticas: *A formação inicial e a busca da formação continuada*, que analisa os processos formativos institucionalizados; *O “choque do real” e a realidade da constituição da docência: compreensões, saberes e práticas*, que busca compreender os elementos que constituem a docência a partir da próprias experiências docentes; e, por fim, a temática referente *As mediações pedagógicas e os modelos de ser aluno: o pensar e agir docente na escola*

contemporânea, que se debruça sobre as relações entre indivíduos e os novos processos culturais.

4.3.3.1 A formação inicial e a busca da formação continuada

A escolha profissional, para o sujeito, marca o início do processo identitário docente. Para alguns dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, esse caminhar profissional tem como baliza a escolha do curso de nível superior. Alguns professores(as), ao escolherem o curso de formação já possuíam o desejo de se tornarem docente e procuraram, já nos primeiros anos da graduação, a incursão profissional como estagiários ou como professores com vínculo provisório de trabalho. Outros sujeitos não optaram, a princípio, pela formação e trabalho docente.

Mesmo quando a decisão por trabalhar como professor não foi uma escolha inicial, em algum momento de suas trajetórias esses(as) professores(as) foram conduzidos à profissão docente e a fazerem uma opção pela permanência ou desistência nesse trabalho.

Essa adesão para Nóvoa (1992) configura-se como um momento de investimento na profissão e o início do processo identitário, compreendendo que, em ambos os casos, a escolha profissional não é livre das amarras sociais, culturais e estruturais do contexto.

A formação inicial, exposta nas narrativas (auto)biográficas, configurou um período marcante para a constituição da docência. Nesse percurso é que os professores aprofundam suas relações com a área de conhecimento escolhida e com as formas de produção e divulgação do saber. Entre as aprendizagens que consideraram significativas na formação inicial, em relação a sua prática pedagógica, os(as) professores(as) apresentaram elementos distintos.

O professor Gabriel elencou “a didática e a elaboração do plano de trabalho” como as principais aprendizagens da licenciatura em colaboração com seu trabalho na escola. Para ele “durante a graduação a aprendizagem foi enorme, pelos professores capacitados e os estágios bem puxados e engraçados”. O professor José relatou que foi na universidade que aprendeu a “preocupar-se em fazer o aluno

pensar antes de “decorar”, “memorizar” fatos”, além de conhecer “novas estratégias de ensino” e de sentir a necessidade de constante atualização.

A professora Laura apontou, especificamente, um trabalho realizado nas aulas de literatura onde se discutia “como aproximar os alunos de algo que normalmente não gostam”. Diz que essas aulas, juntamente com os textos e livros utilizados, embasam suas atividades de docente.

As diferenças apresentadas por esses(as) professores(as), quanto ao que foi significativo ou não, durante a formação inicial podem ser compreendidas se considerarmos que cada um se formou em cursos e universidades distintas. O professor Gabriel observou em sua graduação uma coerência formativa, onde as diferentes disciplinas trouxeram conhecimentos que vieram a colaborar para uma formação integral. No entanto, evidenciou-se, nos relatos dos(as) demais professores(as), que as aprendizagens por eles consideradas significativas, surgem em momentos isolados, em relação à totalidade do processo formativo em licenciatura.

Os processos universitários também permitiram o encontro com professores que se tornaram “referências” por seu exemplo positivo ou negativo, influenciando as práticas docentes. Como revelado nas narrativas a seguir:

Foi na faculdade que conheci uma professora excepcional. Aquela mulher sabia tanto que eu não conseguia compreender como alguém poderia ser portador de tamanho conhecimento. Ela era a pessoa mais bem articulada que eu já havia visto, além de ter uma postura e metodologia de ensino incomum para os professores da época. Foi com certeza meu maior exemplo de que tipo de professor ser e é nela que me espelho todos os dias quando coloco o pé dentro da escola. A Professora Laura

Ao assumir o concurso, no ano de 2012, peguei os 6ºs anos e foi com certeza meu ano mais difícil devido à indisciplina dos alunos. A todo o momento me recordava de histórias que a (a professora) contava nas aulas sobre seus anos iniciais e suas estratégias para lidar com os alunos problemáticos. A Professora Laura

[...] tive um professor de Física, que tinha um domínio muito bom de conteúdo, ele fez Doutorado e Pós-Doutorado em Harvard, mas era muito estúpido em sala, não entendíamos a letra dele e se perguntássemos a respeito do que estava escrito, só faltava “bater” era muito boçal. Tentamos reclamar, mas foi em vão, até que no começo do segundo semestre, quem aguentou ficar na turma, observou a mudança, foi da água para o vinho. Ele chegou até contar que os alunos não querem mais nada com nada e ele trata os alunos assim para ver até onde vamos, e se chegamos até a metade do semestre é porque estávamos ali para estudar e merecíamos o respeito dele. Tornou-se um doce de professor, e aprendemos muito com ele. A Professora Camila

O relato da professora Camila apresentou uma contradição quanto ao comportamento de um professor universitário que parecia exigir que os alunos merecessem o ensino, antes de propiciá-lo.

Tendo como referência que a constituição da docência é um processo contínuo e que sua iniciação está na multiplicidade de experiências e na relação destas com a formação inicial, mostra-se pertinente demonstrar as distintas percepções dos(as) professores(as) sobre os momentos de estágio.

Alguns professores sinalizaram o estágio como um momento de choque com a realidade escolar, que impulsionou a busca por conhecimentos, como no caso da professora Terezinha:

Levei um susto com as turmas onde fui estagiar, pois não imaginava que aquelas crianças fossem tão agitadas, tão diferentes das turmas com as quais trabalhei na escola do interior. Tive a ilusão de achar que tinha alguma experiência como professora, no entanto, aquilo serviu para acordar e me preparar para as turmas futuras. A

Outros momentos de estágio foram pontuados pela observação de modelos negativos da prática docente, como apresentado pela professora Camila, que mesmo antes de estagiar já havia lecionado aulas de matemática:

Apreendi muito neste momento, principalmente como desmotivar um aluno, sinceramente fiz o estágio, com uma professora que não me deu abertura para nada, parecia que tinha medo que eu soubesse mais do que ela. Mal conversava comigo, eu chegava no colégio, ela chegava quase sempre na hora de ir para a sala, lá ela explicava, dava a sua aula e no final da tarde assinava o meu controle de frequência.

Ela não tinha controle da turma e domínio de conteúdo muito pouco, era uma daquelas professoras que não inova em nada, os alunos não gostavam dela, pois as aulas eram muito chatas. Não tive problema nas minhas regências, com relação aos alunos, apesar de ela só ter me deixado fazer as duas que o professor da faculdade foi para me avaliar. Se eu não tivesse experiência anterior, dando aula mesmo, não teria conseguido aprender quase nada. A Professora Camila

No entanto, para outros professores, os estágios constituíram parte fundamental de sua formação docente. Um espaço de aprendizagem através da observação, da prática e da troca e experiências.

[...] hoje sou um professor completamente (diferente), onde houve essa transição: foi no estágio, onde eu vi professores dando aula, sendo destaque para os alunos. R Professor José

Durante a graduação a aprendizagem foi enorme, pelos professores capacitados e os estágios bem puxados e engraçados, era muito cansativo, as vezes ficávamos o dia todo embaixo de sol, de pé, pois no final precisávamos daquelas declarações para cumprir as horas obrigatórias. A Professor Gabriel

A fragilidade na organização e acompanhamento das práticas de estágios também estão relacionadas com a distância entre a formação inicial docente e suas práticas cotidianas. Pode-se observar, nos depoimentos a seguir, que as dificuldades de atuação docente são interligadas, pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa, à falta de relação entre o conteúdo científico abordado na formação e a realidade da prática escolar.

Saindo da universidade percebi uma dificuldade imensa de atuar em sala de aula de modo prático, onde a teoria vista na graduação praticamente não funcionava. A Professor José

O primeiro ano como professora é muito difícil, pois a gente erra muito querendo fazer o diferente, como falam na faculdade, porém ela não ensina como controlar uma turma, não aprendemos preencher um livro de chamada, ou conversar com pais. A Professora Camila

No ano de 2003 voltei para a sala de aula como professora contratada - PSS, toda feliz e orgulhosa achando que dominava conteúdo, a turma, o preenchimento dos livros e até o sistema da escola, no entanto, descobri que a universidade não nos prepara para aquele mundo real. Naquele ano aprendi muito mais sobre a realidade da sala de aula do que em quatro anos de faculdade. Sem contar os transtornos que os contratados "PSS" passam para poderem trabalhar. A Professora Terezinha

[...] a maior parte dos textos acadêmicos das disciplinas metodológicas e didático-pedagógicas estão fora da realidade escolar brasileira. R Professor José

[...] e eu me sentia muito sufocada no início pelo choque da realidade de quando a gente sai da faculdade, vê só o teórico [...] A gente entra despreparada pra parte prática. R Professora Laura

[...] você se depara com o aluno ali, você tem que aprender na marra, não tem quem vai te ensinar a lidar com o aluno nesse momento. Eu aprendi tudo ali na prática, sofrendo, quebrando a cabeça, tal,[...] No primeiro ano (de prática) aprendi tudo aquilo que não aprendi na faculdade, hoje a relação com os alunos é totalmente outra. R Professora I

Comecei a me apaixonar por geografia, mas achava que não tinha competência para trabalhar geografia. Quando fui trabalhar na escola peguei (aulas de) história e geografia,[...] eu me debruçava em cima das apostilas. (O conteúdo sobre) fuso horário, que eu não conseguia aprender nem na faculdade,[...] tive que aprender de um dia para o outro para dar aula. E eu consegui. R Professora Emili

Há de se considerar a importância dos contributos teóricos na formação docente, porém esse referencial não se constrói de forma linear em relação à prática, como observado pelos(as) docentes participantes da pesquisa. Essa lacuna entre a formação inicial e a prática pedagógica acaba impelindo muitos professores a agirem de acordo com suas concepções pessoais e a partir dos conhecimentos práticos advindos de sua escolarização, como por exemplo, o emprego de mecanismos utilizados por seus antigos professores, muitas vezes carentes de reflexão.

Um silêncio marcante tanto nos relatos orais quanto nas escritas (auto)biográficas foi percebido em relação à formação continuada promovida nos espaços escolares. Com exceção da professora Emili, os(as) outros(as) professores(as) não assinalaram a modalidade formativa contínua, como um processo importante de constituição da docência durante as atividades do curso.

Esse dado nos faz questionar os formatos e organização da formação docente continuada nos espaços escolares. Processos formativos, muitas vezes impostos, que não se abrem para ouvir os professores em seus dilemas e angústias e aprendizagens, depreciando os saberes por eles construídos. Parecem continuar a insistir no mesmo equívoco da formação inicial: a desconexão com a realidade escolar.

4.3.3.2 O “choque do real” e a realidade da constituição da docência: compreensões, saberes e práticas

Ao assumir, pelas primeiras vezes, o papel docente, perante um grupo de alunos, o professor sente-se “desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve sua formação.” (ESTEVE, 1995, p.109).

Essa primeira impressão dos docentes foi configurada por alguns autores como “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984), “choque do real” (HUBERMAN, 1992a). Esse período é marcado por diferentes sentimentos entre a busca por ajustamento e o desenvolvimento profissional.

Os depoimentos dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, expuseram uma rigidez inicial, na qual os professores, por inexperiência, acabaram sendo menos maleáveis em sua prática em sala de aula, como revelaram os exemplos:

Eu já passei por algumas fases: Acreditava que aluno é aluno, professor é professor. Eu não deixava isso acontecer (aproximação com os alunos), [...], depois de um tempo tento ouvir mais os alunos, dar mais atenção, conhecer cada um em sala, [...] hoje já consigo, converso, dialogo com os alunos. R Professora Terezinha

[...] em 2008 (primeiras experiências na docência) eu era um ditador. R Professor José

Esses relatos se justapõem ao que vários autores nomeiam como “período de sobrevivência”. No entanto, paralelamente a este processo, observou-se na narrativa do grupo de professores(as), um período permeado por motivações e descobertas.

Ah, eu me vi aqui nessa fase da diversificação, porque está dizendo ali que o professor mais animado, é, mais motivado, que participa, que veste a camisa da escola, e eu, nesse momento eu sou assim, eu visto a camisa da escola, eu participo, eu dou opinião, do a cara para bater. R Professor Gabriel

[...] mas eu não consigo desligar, por exemplo eu estou passando pela rua, vejo um outdoor ou uma frase e já vou anotar no celular [...] porque acho que aquela frase [...] posso usar. Ou em qualquer lugar onde vou, vejo algo [...] legal para os meus alunos e penso vou levar [...] Eu ainda tenho, não, eu pretendo ficar nessa fase de diversificação, não sei quanto tempo vai durar, espero que dure, que eu consiga, esse gás [...] R Professora Laura

[...] desde o principio eu acho que vivi nessa fase da diversificação, estou até hoje, às vezes eu até preparo “aquela” aula. (Depois percebo) não quero isso, está muito monótono, vamos mudar e, pronto, eu consigo [...] Aquilo que eu peguei na hora, aquela ideia momentânea, valeu muito mais a pena que tudo aquilo que eu tinha preparado. R Professora Terezinha

A concomitância desses aspectos já vêm sendo observada em outras pesquisas empíricas (HUBERMAN, 1995). Reconhecer a especificidade desse momento e sua significância na constituição da docência permite o repensar sobre a formação inicial, sobre o ingresso desses professores na carreira e, também, sobre o acolhimento feito pela escola.

Muitos futuros professores acabam assumindo aulas ainda nos primeiros anos de licenciatura, através de contratos temporários, conforme revelou o depoimento do

professor José que, estando no segundo ano do curso de licenciatura em história, se inscreveu para o Processo Seletivo Simplificado do Paraná:

[...] me ligam e perguntam: Quer dar aula de História? [...] Fui para a escola. Aquele foi um dia inesquecível, primeiro porque o pedagogo olhou pra mim (e perguntou): Você é professor? E então ele disse: Graças a Deus!!!! Aí eu descobri alguns detalhes da profissão: que te dão as turmas “bucha”. Entrei na quinta série [...] e tive que “tocar o terror” porque os alunos tinham quatorze e quinze anos e eu estava com dezenove. Eu tive que “fazer de conta” que eu era o Professor. Fui muito autoritário, tirei gente de sala [...] No dia seguinte (disseram com espanto): Ele voltou. R

É nas incumbências iniciais, nas experiências com os alunos, e mesmo na articulação entre teoria e prática durante as aulas, que o professor passa a exercer de fato *o ser professor*.

Pode-se destacar, a partir das narrativas dos(as) professores(as), que esse processo de iniciação também se evidencia a constatação de um processo brutal, no qual, sem apoio, o professor sente-se “jogado” dentro de uma escola e de uma sala de aula.

O impacto com a realidade é o que permite a mobilização de saberes advindos das experiências e a resignificação desses conhecimentos em resposta a prática cotidiana. Esse processo de movimentação de saberes se mostra possível e já vem acontecendo no cotidiano escolar. Como pôde ser observado no relato da Professora Laura:

As dificuldades (nas primeiras experiências docentes), acarretaram em quem sou hoje [...].Tive que trabalhar com os sextos anos e toda dificuldade que eu passei lá, hoje vejo como positivo. Foi um ano de dificuldades que fizeram parte do processo. R

Os relatos evidenciaram que os(as) professores(as) se constituem como trabalhadores que inicialmente, ao se inserirem no espaço escolar, adquirem as primeiras experiências, da quais já se configuram conceitos que lhes confere suas identidades docentes. Pode-se acreditar que como iniciantes na profissão, em um momento de insegurança e incerteza, procuraram em suas experiências como alunos, e em suas próprias trajetórias, os caminhos possíveis para resolver os problemas dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

A tendência na escola é de perpetuar muito mais um movimento reprodutivo do que reflexivo e emancipador, tanto para o profissional como para os educandos.

Esse processo parece consistir em um círculo vicioso, difícil de ser quebrado, uma vez que, à medida que os professores, através de suas práticas conseguem resolver determinadas situações, essas práticas podem se estabilizar. Tendem ainda, a tornar-se parte dos saberes desses professores, tornando difícil sua retomada, por discussões e abertura de possibilidades de mudança de processos e metodologias de ensino.

Essa questão se agrava quando, situando o caso do estado do Paraná⁴⁷, os alunos de licenciaturas, desde os primeiros anos da graduação, podem assumir aulas como professores nas escolas estaduais, tanto de ensino fundamental II, como no ensino médio. Esse vínculo provisório de trabalho, que por si só, configura-se em uma condição inadequada, tem proporcionado a esses jovens, o acesso ao trabalho docente nas piores condições possíveis. Trabalham em várias escolas concomitantemente, em horários irregulares e geralmente com as turmas mais indisciplinadas. Nestas circunstâncias, não contam com o acompanhamento da equipe pedagógica ou de professores mais experientes, ou dos próprios professores da universidade na qual estudam.

Levando em conta esses aspectos desanimadores da profissão, não se podem negligenciar os contextos que levam esses alunos-professores a procurarem emprego já nos primeiros anos de formação. Devido às questões econômicas, financeiras, culturais e sociais, os(as) professores(as) foram impelidos(as) a buscar um trabalho remunerado, inclusive para manterem-se estudando.

É nesse contexto de diversidades, que o professor exerce seu fazer pedagógico e constrói sua professoralidade. Trata-se de olhar para os fenômenos sociais na busca de suas influências sobre a identidade pessoal e profissional docente.

Dois professores revelaram isso em suas (auto)biografias:

A principal questão que observo, é que durante este período eu vivi uma intensa pressão, pois deveria elevar meu rendimento acadêmico para manter a bolsa – leia-se desconto – e trabalhar com afinco para não ser dispensado da rede particular, e tudo isso, num contexto de dificuldades econômicas. A Professor José

Lembro-me da luta diária que era, pois nessa época dependíamos de ônibus, chegava muito tarde em casa, e cedinho tinha que trabalhar numa

⁴⁷ Ressalta-se que a contratação temporária de alunos de graduação para atuar na educação básica é uma prática recorrente em vários estados do país.

concessionária de carros, tinha que pagar a Faculdade que era cara. A
Professor Gabriel

Esse ponto de iniciação das experiências profissionais docentes se interliga aos processos formativos nas licenciaturas, como um período desgastante, no qual os futuros-professores, precocemente se inserem no trabalho docente.

Ambas as experiências de formação e de inserção profissional são consideradas, pelos(as) docentes participantes da pesquisa, como fatores constituintes de sua professoralidade. Dessa forma, tornou-se relevante o debruçar da investigação sobre esses elementos, encontrando nas fragilidades e positivities apontadas, as possibilidades de reflexão sobre a construção do ser professor, e o que tende a se tornar significativo, como ações em busca da qualificação profissional docente.

4.3.3.3 As mediações pedagógicas e os modelos de ser aluno: o pensar e agir docente na escola contemporânea.

O professor é detentor de uma rede de significações que o constitui e que é compartilhada durante o processo de ensino-aprendizagem. A identidade profissional, os percursos histórico-sociais e a forma como se posiciona na sociedade atual, atravessam seus discursos e sua interação nos processos educativos. A interação entre educandos e educadores passa pela mediação didática, que constitui-se em um processo de composição de uma realidade, a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas (LOPES, 1999).

Do outro lado desta mediação estão os alunos, que se constituem, por sua vez, em outras redes de significações. Dessa forma, o trabalho docente depende tanto do professor e suas concepções, quanto do educando em sua disposição para aprender.

A compreensão, pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa, do contexto atual, passa pela observação da presença crescente das tecnologias da comunicação e da informação, que proporcionam aos estudantes, novas formas de relacionar-se e comunicar-se no mundo globalizado. As limitações geográficas e

temporais foram reduzidas oportunizando uma configuração cultural e social bem mais fluída e diversificada.

Através do olhar para sua experiência enquanto educandos, os(as) professores(as) apontaram algumas mudanças significativas presentes no contexto contemporâneo. Entre elas destacam-se o uso das tecnologias da comunicação e da informação, que acarretaram mudanças nas formas de relacionar-se na sociedade e na escola. Entre essas alterações destacam-se: a crescente horizontalidade entre o papel docente e discente, permeada pela crescente participação dos jovens no processo de ensino-aprendizagem; as novas propostas de inclusão e acesso a uma educação crítica e significativa.

Essa eclosão das mídias digitais é apontada, pelo grupo de professores(as) participantes dessa pesquisa, como a principal diferença intergeracional em relação aos alunos, designando novas demandas ao trabalho docente, que reformulam desde o planejamento das aulas, a metodologia e didática empregadas até as formas de interação entre os sujeitos. Como afirma o professor José:

Hoje se exigem um professor muito mais dinâmico do que antes, se exige um professor sempre muito hiper mega atualizado, de maneira que sabe o que o aluno *curtiu* antes de ir para a aula [...] Por outro lado temos uma sociedade muito superficial. Uma relação humana tão superficial, que entra na área de educação. R

A professora Camila, reitera essas opiniões ao declarar que, além do ensino dos conteúdos, há necessidade de estarem atentos para o uso das ferramentas digitais, pela necessidade de aprender a utilizá-las para deixar a matéria mais atraente, mais dinâmica. O professor Gabriel sinaliza que: “Com certeza a utilização de aparelhos eletrônicos, a mídia, influenciam diretamente no planejamento da aula, na execução da didática, na elaboração de trabalhos e avaliações” Q. A professora Laura, nessa perspectiva, traça comparações entre passado ao presente:

Como aluna sentia falta de aulas dinâmicas, na época não existia TV pendrive nem acesso a internet e as aulas, em sua grande maioria não eram muito atrativas. Hoje utilizo recursos que atraem a atenção dos alunos mas sem perder o foco no conteúdo programado. R

Por meio dos dados produzidos nesta investigação, observa-se que os(as) professores(as) têm se dedicado a incorporar, em suas práticas, essas ferramentas,

reconhecendo estas técnicas como integrantes da base de conhecimentos e saberes necessários à profissão na atualidade.

Análogo ao aumento da utilização das mídias da informação, do entretenimento e da comunicação, como as redes sociais, os(as) professores(as) indicaram perceber modificações no comportamento dos alunos. Seus relatos apontaram para a reflexão de que as novas tecnologias acarretaram mudanças, para além de sua utilização como recursos nas aulas, nas atitudes, valores e formas de relacionar-se na sociedade atual, desempenhando um papel crucial na formação e construção de valores culturais dos estudantes na sociedade contemporânea.

Em reflexões sobre suas trajetórias de vida, alguns professores(as) evocaram as relações entre alunos e professores em suas diferenças historico-temporais. Neste aspecto, a professora Terezinha declarou que em sua infância: “O aluno não tinha o direito nem mesmo de se opor às opiniões dos professores, ninguém se atrevia a questioná-lo”. Uma vez que o aluno não possuía o direito de voz, o caminho acertado parecia ser o do silenciar-se.

A professora Camila relata que em sua juventude, os estudantes se conformavam com mais facilidade às imposições do sistema educativo. No entanto, figuram, na época de escolarização desses docentes, indícios de um movimento de mudança nas formas de relacionar-se *no* e *com* o espaço escolar.

Em uma busca por comparações entre o passado desses(as) professores(as) enquanto alunos e os alunos com os quais trabalham, surgiram, de forma recorrente, temas sobre disciplina, comportamento, o respeito para com o professor e seus pares.

Conforme a exposição do Professor Gabriel, a relação, como aluno, com os dirigentes da escola era pautada pelo medo: “Tínhamos até orientadora educacional, e nós temíamos muito sentar no sofá dela, porque a bronca iria ser grande; tinha suspensão e até mesmo expulsão da escola, que hoje isso não é mais permitido”. Em articulação, a professora Terezinha relata a influência do medo, mesmo antes de entrar no sistema escolar:

Quando criança, a escola me causava pavor, pois a imagem que meus irmãos mais velhos me passavam era que os professores aterrorizavam os alunos com reguadas nas pontas dos dedos, obrigava-os a se ajoelharem sobre grãos de milho segurando livros pesados acima da cabeça, ficavam sem intervalos, e assim por diante. [...] Isso tudo me causou tanto medo que, no dia em que minha mãe me disse que tinha feito minha matrícula

para a primeira série, chorei o dia todo de medo de frequentar a escola. Isso não a comoveu, pois meus pais acatavam o que o professor fazia. Ele era respeitado pela comunidade, porém, temido pelos alunos. A

A professora Emili também fez referência à autoridade baseada no medo quando diz: “A maioria dos alunos não veem mais os professores com medo. Eles afrontam, discutem, reclamam quando se sentem injustiçados ou não estão interessados na aula, fazem tudo o que podem para atrapalhar”. Q

Os(as) professores(as) mencionam a importância da participação dos educandos nos processo formativos e crêem que essa postura colabora com a compreensão de uma formação crítica, porém há dificuldade em se pontuar onde as ações dos alunos colaboram com a aprendizagem e quando eles tornam-se comportamentos indisciplinados que atrapalham o processo de ensino.

O professor Gabriel relatou que, quando jovem, era participativo em sala de aula e concomitantemente “tirava boas notas” R. Ele observou que seus alunos, atualmente, não tem conseguido conciliar a participação com a aprendizagem. De forma similar, a professora Emili declarou: “Em parte, gosto da participação e dos questionamentos, quando vejo que eles lutam por aquilo que acham justo; mas a liberdade de expressão e os palavrões sem limite me irritam muito” Q.

Essa postura participativa e inquiridora dos alunos, no contexto contemporâneo, tem impelido professores a desenvolverem estratégias para superar as situações conflituosas em sala de aula. Os desequilíbrios gerados por essa conjuntura podem limitar o desenvolvimento docente. Isso porque, entre os caminhos possíveis estão a rigidez e métodos disciplinadores e/ou a busca de novas formas de interagir na condução de um trabalho pedagógico significativo para educandos e educadores.

A opção por atitudes de desprendimento ou de atitudes pautadas em métodos tradicionais coabitam simultaneamente as práticas dos professores. Em relato, o professor José explicou que quando, em um determinado contexto, percebe que não há respeito à figura do professor acaba recorrendo “a métodos antigos, como por exemplo, o ditado” Q. Já o professor Gabriel comentou que “às vezes me vejo como meus alunos de hoje, eufórico, nervoso para a prova, querendo chamar atenção e brigo com eles, como quando meus professores brigavam comigo”. Alguns professores(as) buscam ainda, em suas experiências como aluno, referências sobre qual seria um comportamento adequado:

Sempre (fui) responsável, ouvia muito e falava pouco, respeitava sempre a professora, não chegava atrasada e não perdia aula. Por isso sou bastante exigente quanto ao comportamento e responsabilidade. Era exigido o silêncio quando os professores estavam na sala e, eu faço o mesmo. Tento mudar mas ainda é muito forte esta questão. Q Professora Emili

Contudo, essas táticas de controle, muitas vezes, não surtem o efeito esperado, agravando as situações problemáticas. Isso porque, em detrimento às hierarquias anteriormente instituídas, a forma de compreender o conhecimento na contemporaneidade, tem se horizontalizado, apreendendo todos os participantes do processo educativo como agentes (COUTINHO E LISBOA, 2010).

A percepção dessas situações problemáticas e da ineficiência de métodos disciplinadores, têm levado os professores(as) a buscar novas formas de condução do trabalho pedagógico.

O professor Gabriel relatou uma circunstância em que, agindo de forma diferenciada das aplicadas anteriormente, obteve resultados interessantes:

[...] entrei na turma do 9º ano D, uma turma agitada; conversavam freneticamente e nem notaram o egresso do novo professor, e eu meio inseguro não quis erguer o tom de voz ou dar uma bronca; fiz o contrário, entrei no meio da conversa desses jovens adolescentes, e consegui me apresentar e no fundo senti que podia criar um laço de amizade com eles; dito e feito. Me tornei professor representante dessa turma; eles não eram “fáceis”, mais eu sabia como lidar com eles, foi um ano muito gostoso de trabalhar; me senti realizado profissionalmente com as turmas que trabalhei nesse ano. A

A professora Laura relatou suas preocupações quanto à diversidade cultural, social e cognitiva dos alunos, revelando a necessidade de articular os anseios dos educandos às práticas pedagógicas :

Muitas vezes, é necessário parar a aula e abordar assuntos de puberdade, sexo, drogas e até palavrões para entender os motivos que os levam a dar tanta importância para esses aspectos. Depois para retomar o conteúdo torna-se difícil porque o assunto não programado se estende. Q

As recentes formas de relacionar-se, que diferem das experiências vividas pelos docentes pesquisados, demandam da compreensão das inter-relações entre política, cultura e educação, principalmente quanto às mudanças da sociedade nas últimas décadas. Neste sentido, a professora Terezinha respondeu que: “Há uma

preocupação quanto à inclusão dos alunos e isso faz com que alunos e professores tenham uma ligação maior.” Q

Segundo Esteve (1995, p.102), a democratização do acesso à escola propiciou “a integração nas turmas de crianças com diferentes sensibilidades culturais e linguísticas, produzidas no âmbito de uma educação familiar de base que fomentou valores muito distintos.”

Nesta perspectiva, a professora Terezinha revelou, em suas opiniões, que ao olhar para o aluno e para as diferenças dele é necessário refletir uma nova forma de realizar o trabalho docente.

A relação entre professor e aluno era “mecânica” ou seja, “os professores avaliavam os alunos pela nota e não tentavam compreender as reais dificuldades de alguns alunos. Muitos alunos, em função de sua timidez, déficit de atenção ou outros problemas acabavam sendo excluídos. Q

Mostrou-se evidente nas narrativas docentes, o desinteresse crescente dos educandos durante a escolarização. A professora Camila relatou que “Aparentemente a geração atual não tem interesse nos estudos e na minha geração queríamos estudar para ter um futuro melhor [...]” Q. Ainda, a professora Emili, revelou sua insatisfação ao afirmar: “Hoje me sinto cansada e frustrada ao ver a grande maioria dos alunos totalmente desinteressados, que não estudam em casa e muitos levam tudo na brincadeira; pode-se usar a tecnologia etc., mas eles (os aluno) não se interessam”

O desinteresse demonstrado pelos alunos auxilia na compreensão de que a educação e os processos escolares não têm mais sentido para esses sujeitos, pois está desarraigada de seus projetos pessoais, sociais e culturais.

Essa situação problemática gerada pelas transformações econômicas, culturais e sociais, impelem os professores a transformar seu papel de transmissores de conhecimentos, visando caminhar para a construção da prática pedagógica, que passa pela reestruturação da própria concepção do papel da educação. Trata-se de considerar as diferenças socioculturais e as novas formas de interação que daí decorrem aos temas tratados nas aulas, conferindo às ações dos professores, o potencial formativo, informativo e reflexivo que essas situações propiciam, a partir da ressignificação do papel docente.

Ressignificam-se assim os saberes, as práticas e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos, incentivando, nos processos de aprendizagem, as análises e reflexões necessárias sobre o conjunto das informações disponibilizadas pelos meios tecnológicos e midiáticos. Nessa perspectiva, os professores são agentes sócio culturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social de si mesmo, para ampliar os horizontes e experiências de seus alunos, tanto nas suas necessidades quanto a novos conhecimentos, quanto à construção de vínculos interpessoais significativos com diferentes atores sociais e culturais.

Para os(as) professores(as) participantes da pesquisa, há necessidade de aprofundamento e ampliação sobre as novas formas de relação entre indivíduos em seus processos culturais, relacionados aos conhecimentos e saberes escolares. Como os professores encontram-se no centro desse processo, há que se lhes conferir direito de voz e de expressão de suas histórias, iniciativas e experiências na construção da profissão docente que, quando identificadas, tendem a referenciar os processos pedagógicos necessários às mudanças da formação docente para a escola contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração de pesquisas qualitativas voltadas às narrativas de vida representa uma conversão de perspectiva investigativa e teórica nas ciências humanas, direcionando o olhar para o sujeito, buscando desvendar os sentidos e significados de suas ações. Reconheceu-se, então, essa abordagem, como mais adequada para o desenvolvimento de uma pesquisa direcionada a compreender a constituição docente. Desse encaminhamento, aproximaram-se dois campos de investigação significativos: o campo da Profissão e Formação Docente e o campo da Pesquisa (Auto)biográfica.

A promoção de um processo formativo integrado à investigação decorreu do entendimento do poder de reflexão que a construção narrativa da história de vida permite, na qual, em uma elaboração conjunta, tecem-se interpretações e sentidos sobre a experiência vivida. Entre as possibilidades de encaminhamentos formativos, optou-se por tomar como base a proposta de Ateliê Biográfico de Projeto, elaborado por Delory-Momberger.

Através dessa metodologia, esta investigação se propôs a compreender os aspectos pessoais e profissionais que fundamentam e mobilizam a prática pedagógica dos(as) professores(as) atuantes na segunda fase do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais do município de São José dos Pinhais. Observando em que medida esses elementos contribuem para a construção da profissão e identidade docente.

Investigar a constituição da profissão docente é também investir na descoberta de si, enquanto profissional da educação. O processo de pesquisa científica produz aprendizagens e mudanças tanto pessoais, como profissionais, principalmente quando envolve o debruçar-se sobre as narrativas de vida de professores. Isso porque, por meio do curso desenvolvido, pesquisadora e participantes, puderam deparar-se com a vida relatada do *outro*, propiciando uma incursão sobre sua própria vida e trajetória profissional. As reflexões que daí se depreendem convertem esse processo em um caminho formativo.

Dessa forma, o desafio de caracterizar os aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais significantes para a construção da docência transformou esse momento conclusivo em um período prospectivo, no qual pesquisadora e professores(as)

participantes foram direcionados à necessidade de compreender as influências de cada fase vivida, em uma construção balizada pelo diálogo, que por interlocução e troca constante, envolveu os participantes individual e coletivamente na discussão das influências presentes na profissão docente.

Da fundamentação teórica proposta sobre a profissão docente, em seus percursos históricos contextuais e desdobramentos atuais, emerge a compreensão da docência enquanto um processo dinâmico de co-construção relacionado aos contextos atuais e, concomitantemente, arraigado à sua constituição histórica. Essa construção coletiva refere-se tanto ao grupo de professores de uma determinada época, quanto em relação aos estudantes de um determinado contexto, nesse sentido os conhecimentos, saberes e práticas docentes mostraram se renovar, impulsionados pelas mudanças contextuais.

Diante da indagação apresentada, os dados desta pesquisa, levaram ao conhecimento das influências sobre o tornar-se professor como um processo contínuo que engendra suas primeiras marcas identitárias a partir do contexto social e cultural. A família na qual os indivíduos estão imersos desde a infância, ocupa um papel vital neste trajeto, como produtora dos primeiros sentidos sobre a forma de ver e estar no mundo. Esses sentidos, conformados, reconstruídos ou ampliados pela escola, vão configurando imagens e formas de ver/exercer a função docente, experienciadas desde o início da escolarização. Esse contato com professores, no exercício da profissão, produz parâmetros sobre as atitudes, comportamentos e características do que constitui um bom professor, configurando uma base preliminar para a aquisição dos saberes da docência.

Cabe assim, à formação inicial, mediar a reflexão sobre esses saberes anteriormente construídos, para que, no processo de constituição da profissão docente, seja possível uma reconfiguração que respeite e entrecruze as experiências dos futuros professores, com base em uma sólida formação teórica, que considere a realidade educacional escolar atual.

Como se observou nas análises a que se chegou nesta investigação, a formação inicial ainda não conseguiu assegurar essas relações, sendo que a dicotomia entre teoria e prática se mantém com a principal indicação dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, quanto às dificuldades presentes em suas primeiras experiências docentes. Sem a reflexão sobre os saberes da experiência construídos sobre a profissão docente, os licenciandos podem ser

levados a repetir práticas e atitudes observadas no seu período de escolarização. Aliam-se a essas apreensões e experiências a inserção prematura desses alunos no campo educacional no qual assumem a função docente em todas as suas implicações e responsabilidades, já nos primeiros anos da graduação.

Essa configuração leva muitos professores, a buscar, nos modelos observados, as bases para suas atitudes, conhecimentos e práticas pedagógicas. Ressalta-se a importância dos professores tidos como referência por seus pares, considerando suas características como aqueles que contribuem para uma constituição qualitativa da docência. Seja na escolarização ou na formação docente, esses mestres, que nem sempre conhecem os efeitos de sua influência, propiciam exemplos de práticas pedagógicas que, entrecruzados às vivências dos futuros professores, podem se consolidar em conhecimentos e saberes profissionais.

Essa constatação envolve duas inquietações: a primeira destaca a preocupação com a reprodução de ações pedagógicas irrefletidas que, em um momento de insegurança, são tomadas pelos jovens professores. Quando esses direcionamentos resolvem uma situação problemática inicial, os professores iniciantes podem estabilizar-se, tornando-se parte do grupo de docentes que reproduzem no exercício profissional, o rol de normatizações emanadas das propostas e normas prescritas aos processos de escolarização. Essa estabilização dificulta futuras reflexões e/ou mudanças conceituais e didático-pedagógicas.

Uma segunda preocupação surge em relação aos professores que se tornam “referência”, e que ao desconhecer o alcance de suas ações, podem propiciar ideias e imagens conflituosas e/ou errôneas sobre a docência. Essas iniciativas demandam, por esta razão, o interesse da pesquisa e a interlocução das equipes pedagógicas das escolas, às quais cabe oportunizar espaços de autonomia e de liberdade às narrativas de vida pessoal, e, sobretudo, profissional dos professores. Essas possibilidades tendem a compor momentos de trocas e de análise das experiências sobre as práticas desenvolvidas e a avaliação docente individual e coletiva.

A formação inicial foi citada pelos(as) professores(as) como desprovida de espaços para discussão das necessidades reais da escola e das práticas pedagógicas no contexto contemporâneo. Com relação às fragilidades apresentadas sobre a formação e o exercício da profissão docente, a formação continuada pode

tornar-se um caminho possível para ressignificar os conhecimentos, saberes e práticas dos professores na docência.

No entanto, observou-se um silêncio marcante, nas falas e escritas dos(as) professores(as) participantes, sobre a formação continuada propiciada pela escola. Essa ausência simboliza a inexistência, para esses(as) professores(as), de sentido e significado destas práticas em relação às suas necessidades de formação, evidenciando que a escola tem deixado de ser um ambiente de aprendizagem coletiva da profissão docente.

Essa questão demonstra uma demanda de ampliação de pesquisas voltadas a investigar a formação continuada no espaço da escola, que possam, além de constatar essa fragilidade e suas causas, indicar caminhos e práticas possíveis de superação dessas limitações.

Com base na relação entre as narrativas individuais e o contexto sociocultural mais amplo foi possível identificar que a constituição docente pode ser simbolizada como um percurso de desenvolvimento contínuo, perpassado por obstáculos. As dificuldades mostraram-se como geradoras de tensões e conflitos que levaram a questionamentos quanto à permanência ou desistência da profissão, porém, configuram-se, também, como elementos construtores da percepção de que *ser professor significa* uma busca continua por novos conhecimentos e saberes, como forma de superar os desafios do caminho.

Considerando o propósito de observar os significados atribuídos à formação e experiências docentes, relacionadas às necessidades da escola básica diante do contexto contemporâneo, pode-se afirmar que as novas formas de interação, participação e comunicação experienciadas pelos alunos, propiciaram a compreensão de que as mudanças na prática docente não comportam apenas a variação de uso das ferramentas tecnológicas mais recentes. Os desequilíbrios suscitados por essa conjuntura podem impulsionar ou limitar o desenvolvimento profissional docente. Pois, entre os encaminhamentos possíveis de ação docente estão a rigidez e métodos disciplinadores e/ou a busca de novas formas de interagir na condução de um trabalho pedagógico significativo para educandos e educadores.

Essa constatação aponta para a necessidade de transformações compreensivas sobre o objetivo da educação e sobre os alunos com quem se trabalha. Como os professores encontram-se no centro desse processo, configura-se de grande importância lhes conferir direito de voz e de expressão de suas

histórias, iniciativas e experiências na construção da profissão docente que, uma vez identificadas, tendem a referenciar os próprios processos necessários às mudanças da formação docente para a escola contemporânea.

Na busca por elementos que permitiram analisar as concepções sobre o trabalho docente, relacionando-as à construção da identidade profissional, pôde-se identificar que o vínculo positivo com a profissão docente, apresentou-se nos relatos dos(as) professores(as) participantes da pesquisa atrelado a ideais sobre os fins e propósitos da educação. Para esses docentes, seu trabalho é visto como essencial na busca por uma sociedade justa e para o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos.

Referiram-se ao prazer da prática pedagógica, vivenciado através da aprendizagem dos alunos e/ou das inter-relações propiciadas no espaço escolar. Para os(as) professores(as), a qualidade e satisfação de seu trabalho emergem da aprendizagem dos alunos, então seu sucesso co-depende do outro, do aluno, reconhecendo-se assim o papel dialógico e interativo da educação.

Em uma retrospectiva do caminhar dessa pesquisa, podemos sinalizar, como uma constatação significativa, o engajamento dos(as) professores(as) participantes tanto nas atividades do curso de formação, quanto no seu compromisso pedagógico e social com o trabalho docente.

Apesar das dificuldades vivenciadas por esses sujeitos, nos percursos formativos, em suas experiências profissionais e em relação à valorização social do trabalho docente, estes(as) professores(as) mantêm um vínculo positivo com sua profissão, buscando proporcionar, a partir de seus valores, concepções e saberes, um ensino de qualidade.

O sentido do trabalho docente como uma missão, que coabita as concepções sobre o *ser professor*, transforma-se em responsabilidade social, que impulsiona esses docentes a continuarem exercendo sua profissão, mesmo tendo que superar as dificuldades estruturais, salariais e de credibilidade social. Essa configuração possibilitou a manutenção de um olhar positivo sobre a docência, que tende a uma formação para o empoderamento dos sujeitos.

Essa constatação não implica em uma crença ingênua sobre o trabalho efetuado por esses professores. Há que se considerar as limitações impostas pela fragilidade da formação inicial e continuada, das condições de trabalho, da imagem social da profissão e do complexo contexto atual. No entanto, a vinculação e

compromisso com os domínios dos conhecimentos, saberes e práticas da profissão docente, proporcionados através das (auto)biografias apresentadas, podem configurar-se em um meio de aproximação possível com os professores, em uma busca por repensar a formação e a prática docente, reconfigurando, assim, o *ser professor*.

Dentre as reflexões estabelecidas, pôde-se confirmar as potencialidades formativas do trabalho com narrativas de vida relacionadas à prática docente, como um momento que possibilitou um espaço e tempo para reflexão significativa sobre o processo pedagógico escolar.

Essa experiência faz crer que o conhecimento das histórias, experiências e memórias dos professores, constitui-se um caminho profícuo para um trabalho pedagógico-formativo. Nesse sentido, a narrativa do vivido pode transformar-se em experiência, auxiliando na compreensão dos posicionamentos e práticas dos docentes, apontando caminhos possíveis de intervenção pedagógica teórica e prática, que, em um projeto de co-contrução coletiva pode levar ao desenvolvimento não apenas do docente individualmente, mas do grupo de profissionais que compõe uma escola.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação. **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 14. p. 79-95, set. 2003.

ABRAHÃO, M. H. B. Pesquisa Autobiográfica: Contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul. **Educação**, Santa Maria, v.30, n. 02, p. 139-156, 2005.

ABRAHÃO, M. H. B. Profissionalização docente e identidade: a invenção de si. Educação. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007.

ABRAHÃO, M. H. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**, Bogotá, n. 54, Julio – diciembre, p. 13-28, 2009.

ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EdIPUCRS; Natal, RN: EDUFRN, 2010.

ABRAHÃO, M. H. B. FRISON, L. M. B. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da Aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EdIPUCRS; Natal, RN: EDUFRN, 2010. p. 191-216.

ABRAHÃO, M. H. B., PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdIPUCRS; Salvador: Eduneb, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais).

ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. São Paulo: FE-USP, 1999. Tese de doutorado.

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AVALOS, B. Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. In: MEDRANO, C. V. ; VAILLANT, D. (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2009. p. 67-78.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. **La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología**. Madrid. La Muralla, 2001.

BOLIVAR, A. La Educación Secundaria Obligatoria En España. En La Búsqueda De Una Inestable Identidad. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 2, n.1. p. 1-22, 2004.

BOLIVAR, A. Efectos De La Globalización En Las Vidas Profesionales Del Profesorado. **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España** Revista nº 11, p. 1-18. Noviembre, 2009.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. B., PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdIPUCRS; Salvador: Eduneb, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais). p. 27-70.

BOURDIEU, P. A Ilusão Biográfica. In BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 183-191.

BRAGANÇA, L. E.; ROSITO, M. L. V. (Auto)biografia e práticas de formação: lugares de aprendizagem e (re)invenção de si. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C.. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 253-272.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Brasil, LDBEN/ 1961

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRITO, G. da S. A formação de professores para o uso das tecnologias na educação: um caminho a ser construído. In: HAGEMEYER, R. C. de C. (Org.). **Formação docente e contemporaneidade: Referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola**. Curitiba: Educação. UFPR, 2010. p. 163-176.

BUENO, B. de O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. **A vida e o ofício dos professores: formação continuada, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras. 2002.

BUENO, B. de O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. de O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. **A vida e o ofício dos professores: formação continuada, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 7-20.

BUENO, B. de O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CALVO, G. Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. In: MEDRANO, C. V. ; VAILLANT, D. (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2009. p. 149-158.

CANDAU, V. M. F. Direitos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45 – 56, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, Jul./Dez. 2011.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-4, jan./abr. 2014.

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. de O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. **A vida e o ofício dos professores: formação continuada, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras. 2002. p. 21-30.

CATANI, A. Pierre Bourdieu e seu esboço de auto-análise. **ECCOS- Revista Científica**, São Paulo, V. 10, n. Especial, p. 45-65, 2008.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155- 191.

CERQUEIRA, L. F. **Dinâmica da Inflação no Brasil, 196-2005 – Uma sinopse**. Textos para Discussão. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Dezembro de 2007. Disponível em: http://www.uff.br/econ/download/tds/UFF_TD228.pdf. Acesso em 04/07/2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, nº 2, p. 177 -229, 1990.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: Larrosa J. (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

COUTINHO, C. P.; LISBOA, E. Utilização educativa da rede social Orkut: um contributo para o estado da arte. **Revista Prisma.com**, nº 11, p.1-25, 2010.

CUNHA, J. L. da. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, M. H. B., PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdIPUCRS; Salvador: Eduneb, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais). p. 95-114.

DELGADO, M. M. Autobiografia de professores. Problemas, desafios y um posible sentido epistémico. In: ABRAHÃO, M. H. B., PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: Eduneb, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais). p. 199-230.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012a.

DELORY-MOMBERGER, C. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. B., PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: Eduneb, 2012b. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais).

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. B., PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: Eduneb, 2012b. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais). p. 71-94.

DEMARTINI, Z. de B.; ANTUNES, F. F. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p.5-14, ago. 1993.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 33-72.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

DOMINICÉ, P. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-46.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, p. 41-6, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

ESTEVE, M. F. La profesión docente ante los desafios de la sociedad del conocimiento. In: MEDRANO, C. V. ; VAILLANT, D. (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2009. p.17-28.

FARIA FILHO, L. M. de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia Problemas e Práticas**, N. 9, p.171-177, 1991.

FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. **Convergencia**, México, n. 44, p. 15-40, mayo-agosto, 2007.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J. de; MELO, G. F. A.de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 11-21.

FIORENTINI, D. Relações entre a formação docente e a pesquisa sobre os processos de conhecimento e a prática dos professores. In: HAGEMEYER, R. C. de C. (Org.). **Formação docente e contemporaneidade: Referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola**. Curitiba: Educação. UFPR, 2010. p. 23-52.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTOURA, M. M. Fico ou Vou-me Embora?. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992a. p. 171-198.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, n. 3 , v. 16, p. 111-144, set./dez. 2005.

GABARDO, C. V.; HAGEMEYER, R. C. de C. Docência e práticas catalisadoras: possibilidades entre as influências das mídias digitais e valores humano-sociais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 2014, p. 52-62, 2014.

GABARDO, C. V.; HAGEMEYER, R. C. C. Formação do pedagogo no Brasil e o processo de construção da proposta curricular do curso de Pedagogia na UFPR – desafios culturais e humano sociais contemporâneos (1996-2011), **Revista AULA**, Universidade de Salamanca, 2014 (Prelo).

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3 edição, São Paulo: Cortez, 2000, p. 84-110.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO A. M.; J. S. VIEIRA. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E.de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C. e TARDIF, M. **A Pedagogia**: teorias e praticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo, Cortez, 2008.

GIROUX, H. O Pós-Modernismo e o discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: Buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.105-134.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992a. p. 63-78.

GIROUX, Henry. O Pós-Modernismo e o discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GREEN, B. e BIGUN, C. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. São Paulo, Vozes, 2005. pp. 203-237

HAGEMEYER, R. C. de C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, v. 24, p. 67-85, 2004.

HAGEMEYER R. C. de C. **A função docente na contemporaneidade: fundamentando o processo de práticas catalisadoras**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HAGEMEYER, R. C. de C. Formação Docente e Contemporaneidade – Questões Teóricas, Políticas, Culturais e Investigativas na Construção de Novas Práticas. In:

HAGEMEYER, R. C. de C. (Org.). **Formação docente e contemporaneidade: Referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola**. Curitiba: Educação. UFPR, 2010. p. 103-129.

HAGEMEYER, R. C. de C. (Org.). **Formação docente e contemporaneidade: Referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola**. Curitiba: Educação UFPR, 2010.

HAGEMEYER, R. C. de C. Currículo e Mudança: Práticas Mediadoras como Catálise, Ultrapassagens e Referências para a Formação Docente na Contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 232-252, 2011.

HAGEMEYER, R. C. C. e GABARDO, C. V. Docência e práticas catalisadoras: possibilidades entre as influências das mídias digitais e valores humano-sociais, **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n.1, jan. – abr. p. 52 – 62, 2014.

HOLLY, M. L. Investigando a Vida Profissional dos Professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992a. p. 79-110.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Port. 1992. p. 31-61.

HYPOLITO, A. M. Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, n.4,p. 3-21, 1991.

IANNI, O. O declínio do Brasil nação. **Revista Estudos avançados**, 14(40); p. 51-58, set/dez, 2000.

JOSSO, M. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 02, v. 25, jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie Christine, Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. Trad. Denise Bárbara Catani. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H.M.(Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2006.

JOSSO, M. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, n.2, v. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2010.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, p. 899–916, 2005.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez, 2001.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma Pedagógico?. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 43-58, Abril/2001.

LENGERT, R. Profissionalização Docente: Entre Vocação e Formação. La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura, n. 2, v. 16, p. 11-23. jul./dez. 2011.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G.. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto PIAGET. 2008.

LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília. Líber Livro Editora, 2006.

LOMBARDI, G; VOLLMER, M. I. A. La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional Reflexiones a partir de la experiencia argentina. In: MEDRANO, C. V. ; VAILLANT, D. (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2009. p.59-66.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LÜDKE, M.. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho**

Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 23-32.

LUDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 25, N. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992b. p. 51-76.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação**, n.8 , jan./abr. p. 7-22, 2009a.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

MARCELO GARCIA, C. La evaluación del desarrollo profesional docente. In: MEDRANO, C. V. ; VAILLANT, D. (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2009c. p. 119-128.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCIA, C; PRYJMA, M. - A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba, Educação. UTFPR, 2013. p. 37-54.

MEDRANO, C. V. ; VAILLANT, D. (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004.

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992a. p. 111-140.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdiesiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. p. 240-264, 2007.

MONTAGNER, M. A. Biografia coletiva, engajamento e memória: *A miséria do mundo*. Tempo Social, **Revista de sociologia da USP**, v. 21, n. 2, novembro, p. 259-282, 2009,

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, ano 22, n. 74, p.121-142, abr. 2001.

MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas(s):construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, Rio de Janeiro, Maio/Agosto, p. 156 – 168, 2003.

MUÑOZ, J.J.P. **El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 73-104.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992a.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992a. p. 11-30.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992b.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992b. p. 15-34.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1995. p. 13-34.

NÓVOA, A.; CATANI, D. B. Estudos Comparados Sobre a Escola: Portugal e Brasil (Séculos XIX e XX). **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000.

NÓVOA, A. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique dez digressões sobre um programa de investigação. **Revista Brasileira de História Da Educação**, n.1, p161-186, jan./jun. 2001.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

NÓVOA, A. **Evidentemente – Histórias da Educação**. Porto: Edições ASA, 2005.

NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo** SINPRO,SP. 2007.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da Educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs). **O ofício do professores: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes 2008. p. 217-233.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro Digital, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em 05 ago. 2014.

OLIVÉ, A.M. El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. In: MEDRANO, C. V. ; VAILLANT, D. (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2009. p.79-88.

OLIVEIRA, D. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latino-americana. In: MEDRANO, C. V. ; VAILLANT, D. (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2009. p.99-108.

OLIVEIRA, P. de S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: _____ (Org.) **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998. p. 17-26.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PARANÁ. Lei complementar nº 103/2004 de 15 de Março de 2004, Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba, PR. 2004.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C.. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-131.

PASSEGGI, M. da C.; MELO, M. J. M. D. de. Horizontes de pesquisa com Fontes Autobiográficas. Dossiê Narrativas Autobiográficas e história. **Revista Seropédica**, n.2, v. 32, Julho/Dezembro, p. 67-82, 2010.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA , E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação Revista**, Belo Horizonte, n.1, vol.27, Apr. p. 369- 386, 2011.

PASSEGGI, L. As representações discursivas na pesquisa autobiográfica: uma metodologia de análise semântica. In: ABRAHÃO, M. H. B., PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: Eduneb, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais). p. 19-26.

PIMENTA, S. G. Evolução Histórica da orientação educacional no Estado de São Paulo. **Revista Faculdade de Educação de São Paulo**, n. 16 (1/2), p. 82-98. Jan./dez. 1990.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT, 1988, p. 64 - 77.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.2, v.32, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras de existência. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H.M.(Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2006. p. 41-59.

PINEAU, G. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, M. H. B., PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EdIPUCRS; Salvador: Eduneb, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais). p. 139-158.

PINEAU, G. **A autoformação no decurso da vida**. Disponível em: <<http://www.cetrans.futuro.usp.br/pineau.htm>>. Acesso em 05/08/2014.

POIRIER, J.; CLAPIER, V.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Oeiras: Celta, 1999.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992b. p. 35-50.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 30, v. 10, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v.2, n.2,p.48-71, 1988.

SACRISTÁN, G. Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1995. p. 63-92.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, n. 02, v. 15, p. 4-14, Feb. 1986.

SHULMAN, L. Paradigmas Y Programas De Investigación En El Estudio De La Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea, In: WITTROCK, M. C. **La Investigación De La Enseñanza I**. M.E.C. Y Ediciones Paidós Ibérica, S. A. 1989. p.9-94.

SHULMAN, L. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de La Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, n. 9, v.2, p. 1-30, 2005.

SOUSA, C. P. DE, CATANI, D. B. SOUZA, M. C. C. DE, BUENO, B. O. Memória e autobiografia: Formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1996 n. 2

SOUSA, C. P. de. Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professoras e professores. In: BUENO, B. de O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. **A vida e o ofício dos professores: formação continuada, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras. 2002. p. 31-44.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2004.

SOUZA, E. C. Epistemologia da Formação: políticas e sentidos de ser professor no Século XXI. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, p. 19-24, 2005a.

SOUZA, E. C. Estágio e narrativas de formação: escrita (auto)biográfica e autoformação. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, n. 11, p. 51-74, 2005b.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In.: **Revista Educação em Questão**. Natal, RN: EDUFRN. V. 25, n. 11, jan./abr., p. 22-39, 2006.

SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da C. **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-102.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, n. 2, v. 34, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, n. 1, v. 39, p. 39-50, jan./abr. 2014.

STEPHANOU, M. Jogo de Memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-54.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, p. 61-88, mai/ jun/ jul/ ago, 2000.

TARDIF, M. E. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes. Trad. Francisco Pereira, 2010.

TEIXEIRA, M. M. S. **O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira**. São Paulo: Loyola, 1985.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente : análisis comparado de la. Brasil, Perú y Uruguay**, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina, 2005.

TIMM, E. Z. Histórias de vida: alguns aportes filosófico-literários como contribuição à reflexão. In: ABRAHÃO, M. H. B.; PASSEGGI, M. da C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdPUCRS; Salvador: Eduneb, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais). p. 159-198.

VAILLANT, D. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, C. V. ; VAILLANT, D. (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Colección METAS EDUCATIVAS 2021. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana, 2009. p. 29-38.

VIDAL, D. G. No Interior da Sala De Aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, n.1, v.9, p. 25-41, Jan./Jun. 2009.

VIEIRA, F. A. da C. e ROEDEL, H. Desafios dos movimentos sociais em tempos de globalização, **Revista Outubro**, n. 7, 2002, p 23-31.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. Tradução de: HEGENBERG, L.; MOTA, O. S. da; TEIXEIRA, A. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	227
APÊNDICE 2 - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO.....	228
APÊNDICE 3 - MODELO DO ACORDO DE RESPEITO E SEGURANÇA.....	229
APÊNDICE 4 - MODELO DO QUESTIONÁRIO REALIZADO AO FIM DO PROCESSO FORMATIVO.....	230

APÊNDICE 1 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Eu, _____, brasileiro(a), _____ anos, _____, RG: _____, professor(a), residente em _____, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado *Os significados de ser professor e a constituição da profissão docente diante dos novos processos culturais presentes na escola contemporânea* cujo objetivo é levar professores da escola pública de ensino fundamental a analisar as questões implicadas na constituição da própria profissão, considerando as configurações culturais da sociedade contemporânea e com vistas à análise e identificação de elementos que favoreçam a reorientação dos processos da prática docente que desenvolvem na escola pública atual. A minha participação no referido estudo será no sentido de participar do curso de formação Narrativas (auto)biográficas - constituindo-se professor que acontecerá em sete encontros presenciais e duas atividades à distancia, onde produzirei uma biografia de vida profissional e participarei de entrevistas sobre minha profissão. Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como certificado de participação. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Natascha Sokolovicz mestranda e Prof.^a Doutora Regina Cely de Campos Hagemeyer da Universidade Federal do com elas poderei manter contato sempre que necessário. É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

São José dos Pinhais, _____ de _____ de 2013

Nome do participante

Natascha Sokolovicz

Prof.^a Doutora Regina Cely de
Campos Hagemeyer

APÊNDICE 2 - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

Curso de Extensão : Narrativas (auto)biográficas – constituindo-se professor

Formulário de Inscrição

Nome: _____

RG: _____ Idade: _____ Estado civil: _____

Endereço: _____

Atua no magistério há _____ anos

Atualmente está trabalhando com quais anos do Ensino Fundamental?

Vínculo: () QPM () PSS () outro _____

Complete a sentença:

Na minha opinião, ser professor é _____

APÊNDICE 3 - MODELO DO ACORDO DE RESPEITO E SEGURANÇA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

Curso de Extensão : Narrativas (auto)biográficas – constituindo-se professor

Acordo de Segurança e Respeito

Pelo presente instrumento tomo ciência de minha responsabilidade no processo de formação assumindo as seguintes diretrizes:

- As relações estabelecidas no curso são unicamente relações de trabalho;
- Cada um é responsável pelo uso que faz de suas palavras;
- Cada um é responsável por seu engajamento no projeto em uma intenção auto-formadora;
- Cada um é responsável por suas ações no grupo devendo administrar suas emoções e a relação com o outro;
- A finalidade do trabalho é formação profissional e não terapêutica;
- É imprescindível a descrição e sigilo sobre tudo que será contado e apresentado nos momentos do curso.

São José dos Pinhás, 16 de Setembro de 2013

APÊNDICE 4 - MODELO DO QUESTIONÁRIO REALIZADO AO FIM DO PROCESSO FORMATIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

Curso de Extensão : Narrativas (auto)biográficas – constituindo-se professor

Questionário

Nome: _____ ***Data:*** _____

1- Que características ou aspectos do seu percurso enquanto aluno da educação básica repercutem em sua visão e relação com seus alunos atualmente?

2- Quais mudanças são percebidas entre a sua geração e a geração atual de estudantes e que desdobramentos essas mudanças geram em seu trabalho como professor?

3- Quais influências são possíveis de observar em sua forma de ensinar atualmente considerando os professores que passaram por sua formação em cada fase da vida?

4- Que características ou aspectos de sua formação em licenciatura e em outros cursos na área educacional refletem no processo de ensino aprendizagem que você desenvolve?

5- Que aprendizagens o curso “Narrativas (auto)biográficas – constituindo-se professor” proporcionou?

ANEXOS

ANEXO 1 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE JOSÉ.....	233
ANEXO 2 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE GABRIEL.....	240
ANEXO 3 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE LAURA.....	245
ANEXO 4 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE TEREZINHA.....	253
ANEXO 5 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE EMILI.....	267
ANEXO 6 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE CAMILA.....	273
ANEXO 7 – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS A PARTIR DO ESTUDO EXPLORATÓRIO JUNTO À BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) EM 2014	277
ANEXO 8 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	283

ANEXO 1 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE JOSÉ

Um fato importante para a minha escolha em trabalhar como professor. .

Meu nome é [...], natural e residente de São José dos Pinhais, nascido em [...] de Janeiro de 1989.

Escrevo este texto para relatar um fato da minha vida pessoal que influenciou para eu ter uma carreira docente, esta que oficialmente iniciou-se no ano de 2008 e prossegue-se até a presente data (Outubro de 2013).

O ano de 2006 foi decisivo em minha vida, primeiramente porque estava prestes a concluir – e concluí - o Ensino Médio. Desde 2000 ingressara no Colégio [...] – e no último ano de “[...]” trabalhava, fazia curso de Mecânica Automotiva Leve no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e a noite estudava pensando em realizar o ENEM e prestar o vestibular na UFPR para o curso de História. Voltando um pouco no tempo, a decisão pela graduação em História, deveu-se a minha curiosidade e simpatia pelos povos e culturas antigas, alguns dos quais ouvi falar na igreja, até mesmo antes de frequentar a escola. De certa forma, as histórias bíblicas sempre me fascinaram, não somente pela crença (fé) que aprendi a ter no sobrenatural (Deus), mas por falar em culturas, guerras, paisagens e locais interessantíssimos como foram a mim contados. Em suma, o fato é que em Agosto de 2006 eu já sabia o que queria como estudo e profissão e estava disposto a me dedicar para tal.

Ao encerrar-se 2006 e não ter conseguido êxito no ENEM bem como na UFPR, senti-me frustrado, mas ainda determinado pelo objetivo da graduação em História. Naquele momento acabei por sair da área de mecânica automotiva – que era relacionada ao meu trabalho como aprendiz e ao meu curso – e em 2007 fui trabalhar como digitador para uma empresa terceirizada da Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba.

O início de 2007 foi complicado para minha vida pessoal, pois, embora havia concluído o Ensino Médio, estava desempregado e morando com meus pais, o que se revelou desanimador para alguém que chegará a maioridade (até então ainda não havia conseguido o emprego de digitador). O fato que desejo registrar, todavia volta para próximo de Dezembro do ano anterior, quando naquela época eu e meu pai tivemos um diálogo semelhante a este:

– “Irá fazer faculdade, qual”?

- “Decidi fazer História” – respondi.

- “Meu filho, temos que pensar no futuro, você está envolvido com o SENAI, a área de mecânica – engenharia – te trará mais dinheiro. Deixa para fazer História, lá no futuro, quando você já estiver resolvido financeiramente, com os filhos criados”.

- “Desculpe-me pai, mas farei algo que gosto e decidi fazer História. Não estou preocupado com o dinheiro e imagino que essa profissão – professor – deva dar o mínimo para sobreviver”. – respondi convicto.

Aquele diálogo sem dúvida “mexeu” comigo! (Não é por acaso que o registrei aqui), pois em poucas situações eu questioneei e “enfrentei” meu pai, tendo em vista minha família ser patriarcal. Mas a grande questão é que naquele ato, eu estava escolhendo meu caminho, sabendo desde então, que a realização de uma graduação em História, “fosse como fosse e se fosse”, dependeria somente de minhas forças, pois meu pai não daria apoio financeiro – embora nos anos seguintes tivesse emprestado dinheiro e cedidos alguns vale – transportes – uma vez que a faculdade, daquele momento em diante seria um “luxo meu”, nas palavras do meu pai.

O tempo passou e concluí a graduação em 2011. Antes de abordar outros itens, acredito que tal momento foi imprescindível, pois debater com meu pai, num momento em que não tinha “moral” para isso, pois morava em casa e estava desempregado, me fortaleceu internamente, talvez, naquele instante eu estava me tornando “homem de verdade” como costumeiramente falava meu pai, quando queria me ensinar a manter a palavra ou agir como alguém firme.

➤ ***Iniciação Científica, estágio na rede particular e dificuldades financeiras.***

O segundo semestre de 2009 ao final do ano de 2010, foi crucial para a minha permanência e prosseguimento de minha vida acadêmica e profissional.

Ingressar numa universidade é um sonho, permanecer é difícil, e numa instituição de ensino superior privada, a questão é bem mais complexa. Quando meu contrato de professor temporário com o governo encerrou-se em dezembro de 2008, demorei quase 3 meses para conseguir um estágio, neste período tive que economizar e mesmo assim as dificuldades foram inúmeras.

Foi naquele contexto, que alguns fatos sucederam-se, a começar pelo estágio na rede particular de ensino.

O estágio no colégio [...] foi um momento crucial para a minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Primeiro por que tive contato pela primeira vez com pessoas da classe média alta, quando não da própria elite curitibana, logo tive que me adaptar a histórias de vida muito diferentes das minhas, e por ter trabalhado naquele local com pessoas de um alto poder aquisitivo, fui exigido ao máximo, uma vez que pessoas das classes mais abastadas normalmente são muito exigentes. As exigências passavam por vários aspectos, desde coisas esperadas como a pontualidade, pro atividade, boa comunicação, bem como, aspectos mais de aparência, como a necessidade de demonstração de conhecimento não somente de História como de outros assuntos, além de ter que possuir um ótimo vocabulário, e mesmo conhecer , radicalmente diferente daquela que tive e que inclusive e mesmo sequer sabia que existia, isto é, a “escola dos ricos”. Para exemplificar essa questão monetária, basta dizer que o valor da mensalidade do 6º ano de tal escola era maior do que a mensalidade que eu pagava na faculdade. Um outro exemplo, até mais claro que este, foi quando falava do Renascimento (conteúdo de História) e citei o museu do Louvre na França, como sendo um local onde se encontram obras de artistas renascentistas, de repente uma aluna levanta a mão e diz: “ – Professor eu já estive nesse museu que você falou!”. Mesmo surpreso, com calma e simpatia disse a aluna: “Nossa! Então por favor, nos conte como é o Museu, irá contribuir para a aula!”. Enfim, no sentido prático a aluna tinha (e tem) mais conhecimento que eu sobre o conteúdo, embora não tenha o assimilado muito bem.

As semanas se passaram e mesmo sem ter afinidade com as pessoas da elite, dediquei-me para manter-me no estágio, e pude aprender muito pedagogicamente, uma vez que assisti aulas de outros professores de História e em turmas diferentes, todos com alto nível de conhecimento e de estratégias pedagógicas, embora o domínio de turma às vezes fosse questionável. Enfim, se por um lado, eu não me identificava com as classes mais elevadas, por outro, aprendia e muito com os seus professores e com a própria cultura dos alunos ricos.

Durante o período em que fiquei como estagiário, que foi de Março de 2009 a setembro de 2010, tive vários apuros, e mesmo desvios de funções, tendo que carregar escadas, colar murais e outras tarefas mais administrativas que pedagógicas, mas enfatizo que mesmo assim, absorvi conhecimentos e práticas pedagógicas que levo comigo até hoje.

O fato que fez desligar-me da instituição, ocorreu com um aluno que possuía um transtorno e uma vez tentou me agredir fisicamente, e conseguindo me esquivar da agressão, o mesmo aluno chutou a porta da sala em que estava aplicando uma avaliação de 2ª chamada.

Ao relatar a história para as assessoras pedagógicas, as mesmas preocuparam-se mais com o aluno agressor do que comigo, e ainda por cima me proibiram de sair da sala dos estagiários, aquela situação foi inadmissível para mim, pois tinha inclusive testemunhas a meu favor, mas a escola preferiu proteger o aluno, enfim, naquele instante notei que a lógica capitalista impera em escolas particulares, em especial naquela. Em resumo, pedi minha demissão, e fiquei muito chateado com aquilo, afinal sempre era elogiado pelas assessoras e mesmo pela gestora pedagógica e aquela não era a maneira que queria terminar. Eu sabia que não seria efetivado, por questões de crença religiosa, pois a escola possuía os sábados letivos e sou sabatista, mas enfim, minha dignidade estava acima daquilo e saindo, pedi uma carta de recomendação, pois sabia que a escola tinha um nome de peso e tinha que me aproveitar.

Minha situação financeira, não se agravou tanto, pois em Maio do mesmo ano, comecei a lecionar na Escola [...] em Santa Felicidade, o que me dava o mínimo para continuar estudando e sobrevivendo.

Em Santa Felicidade, tive outra grande experiência, todavia, a escola não era tão tradicional como a anterior, possuía pessoas da classe alta, mas não tão alta.

Assumi um 8º e 9º ano, oportunidade de finalmente assumir aulas como professor responsável por turmas e num colégio particular. Sem dúvida, estava muito empolgado e disposto para fazer meu melhor.

Ter vindo do [...] e por alguns meses ainda permanecendo nele, mesmo como estagiário, foi sem dúvida o que me abriu as portas no [...], pois algumas coordenadoras pedagógicas e/ou seus filhos estudaram em tal instituição, logo sabiam do nível de exigência e que se manter estagiário lá seria tão difícil quanto se manter professor numa escola de médio porte como essa de Santa Felicidade.

Apesar das indisciplinas de um grupo de alunos, sobretudo meninas, pois a escola representava bem o que é Santa Felicidade: um bairro bem diferente de Curitiba. A maioria dos que moram nesse bairro são descendentes de italianos, e em algumas famílias italianas, inclusive na família que é proprietária da escola, o regime

é matriarcal. Em outras palavras, são as mulheres, principalmente as nonas (avós) que decidem os assuntos familiares.

Isso me soou estranho, pois venho de uma família patriarcal, mas enfim, “cada um com sua cultura” eu pensava. Entretanto, isso teve relação com a minha vida profissional, pois as alunas (meninas) era mais agitadas e complicadas de lidar, exatamente pela cultura do local, situação que até então não estava acostumado e mesmo preparado para lidar. Até então, os meninos eram os peraltas, travessos e complicados, ter que lidar com as meninas líderes naturais, mas mesmo assim meninas, portanto mais sensíveis, foi um desafio que acredito consegui passar, uma vez que não fui demitido e não houve reclamações minhas em relação a grosseria.

A boa notícia foi minha permanência na escola para o ano seguinte – 2011-, e além de professor de História, seria – e fui – coordenador disciplinar, enfim, foi um final de 2010 maravilhoso pois além de me garantir numa escola particular para o ano seguinte, participei de uma formatura de 9º ano com honras e tudo mais, e ainda por cima, estava promovido.

Comecei 2011, duplamente motivado: Poderia ser – e foi – o ano da conclusão da faculdade e o ano em que teria o desafio de ser professor de História e Coordenador Disciplinar. Quero explicar antes, o porque me chamaram para ocupar tal função de coordenação. A resposta é a seguinte: no colégio [...] entre outras tarefas, eu muito ajudei o Coordenador Disciplinar, que se chama [...] e que trabalha lá há décadas, então, eu o via disciplinar os alunos infratores, e pegar o seu estilo somente pela observação não foi difícil, pois a sala da Coordenação Disciplinar – sala do [...] – ficava ao lado da sala do estagiários, isto é, onde eu ficava. Assim, pude ver por diversas vezes, como ele dava “broncas” nos alunos e as medidas que o mesmo adotava para diversas situações. Quando as coordenadoras descobriram que eu também era um “discípulo” do [...] do [...], logo me indicaram para tal tarefa foi questão de tempo.

Pois bem, assumi essa coordenação, seguindo o modelo tradicional do[...] implantei um código de ética/disciplinar, fiscalizei corredores, e tinha como prioridade o total respeito a figura do professor(a). Infelizmente, cometi o erro de acreditar que a proprietária da escola, que é inclusive professora, zelaria pela questão moral e educacional, ao invés dos lucros. Sofri resistências o que particularmente já esperava, pois não é da cultura brasileira seguir muitas regras, afinal temos um “jeitinho” todo diferente herdado dos nossos colonizadores

portugueses, mas inocentemente acreditei que a proprietária da escola queria transformar sua escola num modelo educativo. Novamente, a preocupação com o que os “pais vão pensar” e com a manutenção de alunos na escola sobrepôs-se a ter uma escola com respeito a professores e funcionários, o que levou a mesma diretora a me desautorizar em algumas situações.

O estopim para minha saída – e novamente foi eu quem pedi a demissão – foi quando uma professora foi agredida por um aluno ao tentar separar uma briga e a escola manteve-se ao lado do aluno e não da professora. Não me esqueço o que ouvi dos coordenadores: “ – A professora errou! Nenhum professor pode separar brigas de alunos”. Ouvir isso, me indignou e ousadamente afirmei para todos que se o aluno não fosse devidamente suspenso pediria minha demissão, como o mesmo não ocorreu, mantive minha palavra e pedi para sair.

Se sair do [...] foi difícil, sair do [...] pior, eu gostava daqueles italianos, consegui e isso os mesmos que me criticaram disseram: “Colocar um mínimo de ordem na escola”, mas novamente os interesses econômicos prevaleceram.

Ao sair do [...], saí disposto a não retornar tão cedo para o ensino particular, devido os “dois traumas consecutivos”, por outro lado, sou grato aquela escola, pois consegui com o dinheiro que ganhei me garantir na faculdade e preparar o caminho para concluir minha graduação.

Enquanto na minha vida profissional as escolas particulares me davam novas experiências, conhecimentos e decepções em alguns aspectos, na vida acadêmica meu ingresso na Iniciação Científica foi algo totalmente positivo.

Ter conseguido na metade do ano – 2009 - a bolsa de Iniciação Científica pela própria universidade; oportunidade tal que veio por convite de um professor ainda em 2008. Para tanto, eu deveria em parceria com outra professora desenvolver um projeto de pesquisa acadêmico que seria avaliado por um grupo de professores; e se aprovado ganharia uma bolsa no valor de R\$ 300, 00 (trezentos reais) por um ano – dez meses na prática - sendo descontado tal valor nas mensalidades. Em suma, o resultado de aprovação desta bolsa que saiu na metade de 2009 foi fundamental para a minha permanência na [...], pois somado este desconto com o valor que eu ganhava como estagiário no [...]. e depois [...], pude continuar pagando a mensalidade da faculdade e ficar aliviado.

A Iniciação Científica ia me tornando um acadêmico mais crítico e íntimo da pesquisa científica, neste período, minha orientadora me convidou para assistir

aulas com turmas de Mestrado, produzi artigos, recebi premiações e inclusive os tenho publicado em revistas científicas da própria universidade por meio do site. Sem dúvida, estudar é uma atividade cansativa, principalmente quando sua professora zela pela qualidade e pelo aprendizado do aluno, eu li muito e escrevi também, além de participar em 2010 do Congresso Nacional de Iniciação Científica, na Universidade Mackenzie de São Paulo, enfim, até viajei.

Foram tempos bons e que sinto saudades, mesmo com todas as atividades profissionais e com a necessidade de conciliar com as outras disciplinas da faculdade.

A principal questão que observo, é que durante este período eu vivi uma intensa pressão, pois deveria elevar meu rendimento acadêmico para manter a bolsa – leia-se desconto – e trabalhar com afinco para não ser dispensado da rede particular, e tudo isso, num contexto de dificuldades econômica.

ANEXO 2 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE GABRIEL

Faz Parte de Mim

Tudo começou em julho de 1987, quando nasci. Fiz maternal e pré-escola, até ingressar no Ensino Fundamental, estudei em duas escolas que fizeram a diferença pra mim, comecei a 1ª série na Escola [...], onde tive meus primeiros contatos com as atividades esportivas, naquela época praticávamos a educação física na rua, em frente à escola, lembro que colocávamos duas placas nas extremidades da rua, que diziam “trânsito impedido” e era uma briga para ver quem colocava a placa no lugar certo. Sempre fui um aluno participativo, falava de mais, ao final sempre tinha boas notas.

Nessa escola tive que mudar de turma e professora uma vez, pois não me dava muito bem com a professora da 3ª série, era uma velha muito feia e rabugenta, achava isso porque ela tinha um nariz enorme e cabelos brancos espetados. Em função disso, certa vez, faltei com respeito e chamei-a de bruxa e ela jogou em meu rosto o pote do lanche e me levou para a orientação, chamaram minha mãe e me trocaram de turma, fiquei feliz, pois a nova professora era jovem, bonita e cheirosa. Também participamos de um Campeonato de Caçador entre as escolas municipais, quando estava na 4ª série e fomos campeões invictos, foi uma alegria geral, é nesses momentos que percebo como era bom os Jogos Escolares não tinha brigas e confusões como nos dias de hoje, quando participo levando meus alunos, naquele tempo as crianças eram puras em todos os sentidos.

Terminando essa fase da escola municipal, chega a 5ª série, no Colégio [...], um colégio grande, no centro e referência na cidade, onde meus pais estudaram e minha irmã mais velha estudava, era tudo tão novo, tinha que ir de van. E mais tarde onde eu iria lecionar. Lembro que estudava nas salas do andar de cima, sempre descia pelo corrimão, queria chamar a atenção. Foi uma época meio complicada, pois meus pais se separaram, e via nas minhas professoras uma “mãe” queria até que a minha professora de Ciências, hoje minha vice-diretora, casasse com meu pai, lembramo-nos disso e caímos na risada. Sentia muita falta da minha mãe, pois morava com meu pai, por conta disso aprontava muito na escola, só para chamarem a minha mãe e eu conseguia vê-la. Tive professores já com muita idade, que lecionaram para meus pais, então era meio complicado de aturar. E eu sempre participando com muito entusiasmo das atividades da escola, muitos amigos, muitas

discussões também. Às vezes me vejo como meus alunos de hoje, eufórico, nervoso pra prova, querendo chamar atenção e brigo com eles como quando meus professores brigavam comigo. Em casa nas horas vagas, brincava muito de escola com minha irmã, eu aluno e ela professora, tinha que fazer fila, cantar o hino nacional, responder chamada, tarefas.

Na 6ª série, novos amigos e professores, porém a mesma professora de Educação Física, que hoje trabalhamos juntos na mesma escola, isso me deixa muito satisfeito em comentar com meus alunos. Nesse ano tive a pior perda da minha vida, minha mãe se foi, como se tudo em mim tivesse ido com ela, pra mim tudo tinha se acabado, terminado. A dor e o sofrimento de perda foram imensos e nesse momento a minha escola, meus amigos e professores foram que me deram o maior apoio, maior ainda do que minha família, tanto que no dia seguinte já estava na escola. Passando tudo isso, continue do mesmo jeito, porém um pouco mais cuidadoso com a indisciplina que ainda acontecia, mais as notas ainda eram boas. Fui morar com meus avós paternos, e até hoje moro com a vó, meu vô faleceu em 2008. Hoje em dia meus alunos são indisciplinados e não tiram notas boas e os que tiram notas boas são aqueles exemplos de disciplinas. Os pais também não participam muito da vida escolar de seus filhos, lembro que quando eu estudava os pais estavam sempre nos acompanhando na escola, hoje tudo tão largado. Tínhamos até orientadora educacional, nós temíamos muito sentar no sofá dela, porque a bronca iria ser grande, tinha suspensão e até mesmo expulsão da escola, que hoje isso não é mais permitido. Nesse período surgiu Harry Potter, me identifiquei muito com essa história de ficção, de tornar o impossível, possível e principalmente a valorização dos amigos e também dos inimigos, dos desafios, dificuldades e obstáculos que enfrentamos diariamente, seja em casa com a família, na rua com os amigos e até mesmo na escola, com os alunos, pais e colegas de profissão.

Foi na época do ensino médio que participava do time de Basquete do colégio, participava do projeto “amigo da escola” e também do grêmio estudantil, tive um professora de Educação Física excelente, onde aprendi muitas coisas, entre elas a liderança e o trabalho em equipe, como “amigo da escola”, trabalhei na biblioteca do Colégio, inclusive por esse meu trabalho na escola, na minha formatura recebi uma homenagem da direção. Tudo que participei na escola e também fora dela, ou seja, as experiências positivas passo para os meus alunos, como a participar dos

Jogos Escolares e durante as aulas fazer algumas visitas técnicas, pois com elas é que os alunos vivenciam a prática da educação física e se formam como seres humanos. Gastava muito dinheiro com livros, porque o governo não mandava livros para o ensino médio, como nos tempos de hoje. Tinha que economizar para ter os livros. Sempre nossa escola participava dos jogos, no primeiro ano que participei perdemos todos os jogos, ficamos muito tristes, decidimos treinar mais e nos anos seguintes conquistamos o título em cima do nosso maior rival o Colégio [...], onde também já fui professor e contei isso para meus alunos, viajamos muito para participar das outras fases dos jogos que eram em outras cidades, sempre junto com a nossa professora de Educação Física e nosso treinador que fazia um trabalho voluntário na escola e hoje são meus grandes amigos, ela uma pessoa inseparável da minha vida tanto profissional e pessoal e ele meu grande incentivador para a graduação, pois fizemos vestibular e passamos em Educação Física, lembro-me da luta diária que era, pois nessa época dependíamos de ônibus, chegava muito tarde em casa, e cedinho tinha que trabalhar numa concessionária de carros, tinha que pagar a Faculdade que era cara, no ano seguinte 2006, esse meu ex-treinador e colega de “facul” comprou um que quando chovia, inundava por dentro e entrava água também no motor e dava pane elétrica, eu tinha que sair na chuva para empurrar o carro, era muito engraçado. Todas essas vivências na área esportiva e competitiva me estimularam a seguir ainda mais em frente e hoje quando levo minhas equipes nos Jogos sinto o mesmo frio na barriga quando entro na quadra, no campo, enfim na competição e tento passar pra eles aproveitarem cada momento, cada jogo, cada viagem e cada amizade. Durante a graduação a aprendizagem foi enorme, pelos professores capacitados e os estágios bem puxados e engraçados, era muito cansativo, as vezes ficávamos o dia todo embaixo de sol, de pé, pois no final precisávamos daquelas declarações para cumprir as horas obrigatórias.

Nesse meio tempo, em 2007 fiz o concurso do estado, para ser professor na escola pública, passei e como não era formado fui para o final de lista, sem problemas, fiz por fazer. Em 2008 fui convidado para ser estagiário no [...], através da professora [...], um exemplo de pessoa, mãe e profissional, depois de tantos estágios e atividades realizadas no Colégio, mostrava sempre interesse em trabalhar lá e lógico que aceitei, pois iria ganhar uma “bolsa” com 50% de desconto na mensalidade, pois fazia a graduação na Faculdade [...]. Foram dois anos de pura alegria, cansaço e grandes amizades, em 2010, já formado, assumi a Coordenação

de Eventos do Colégio [...], foi meu melhor ano profissionalmente, me realizei, tive experiências únicas, viagens e nesses anos de [...] me desliguei do Estado, das escolas públicas. Nessa época o Grupo [...] foi vendido para o Grupo [...] de Ribeirão Preto, e com isso os coordenadores mais novos foram desligados do grupo, isso pra mim foi o fim, uma tristeza que não esperava.

Por sorte, ou desígnio de Deus, me chamaram para assumir o concurso, e no dia 1º de fevereiro de 2012 assinei meu termo de posse, e estou na escola publica até hoje, realizado e não frustrado como alguns colegas. Meu primeiro dia de aula como professor efetivo foi no Colégio Estadual [...], lecionei para as turmas de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, foi uma experiência muito boa e uma aprendizagem grandiosa, com meus alunos e meus colegas professores, na minha primeira manhã de aula, entrei na turma do 9º ano D, uma turma agitada, conversavam freneticamente e nem notaram o egresso no novo professor, e eu meio inseguro não quis erguer o tom de voz ou dar uma bronca, fiz ao contrário, entrei no meio da conversa desses jovens adolescentes, sendo assim consegui me apresentar e no fundo senti que podia criar um laço de amizade com eles, dito e feito, me tornei professor representante dessa turma, pois eles não eram “fáceis”, mais eu sabia de como lidar com eles, foi um ano muito gostoso de trabalhar, me senti realizado profissionalmente com as turmas que trabalhei nesse ano. Sou novo na profissão e no Colégio, senti na pele a desmotivação de alguns professores mais “velhos de casa”, às vezes se incomodando com meu jeito de trabalhar, minha relação com os alunos, enfim, com minha vontade e disposição de dar aula e participar de eventos com os alunos. Como gosto muito da Educação Física, dentro da escola, fiz minha especialização na [...] na área de Educação Física Escolar.

Nesse ano de 2013, tive uma experiência muito proveitosa, fui a Jornada Mundial da Juventude, no Rio de Janeiro, como catequista, católico, professor e ser humano, eu conheci de perto o Papa Francisco, seu exemplo de simplicidade, humildade e seu jeito carinhoso e bondoso com as pessoas me comoveu, e junto com minha bagagem trouxe toda essa experiência de vida que vivenciei nos oito dias de JMJ e trouxe para todos meus alunos, essa mensagem no Papa: “ide e fazei discípulos entre todas as nações”.

Acredito que as vivências nos Jogos Escolares contribuem para além dos conteúdos específicos de Educação Física, na formação integral do ser humano. Aprendizagens como respeito, esportividade, bondade, dividir coisas, passam esses

momentos e tornam-se práticas de convivência. Eu participei dos jogos como aluno, hoje com o olhar de professor procuro proporcionar a meus alunos/atletas esses momentos preciosos de tornar-se humano.

ANEXO 3 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE LAURA

Ser professor

Muitos fatos contribuíram para minha formação enquanto docente e existem pessoas a quem dedico grande parte da influência por eu ter me tornando professora. Entre elas, uma professora de ensino fundamental, chamada [...], outra chamada [...], que me acompanhou em todos os períodos da faculdade, lecionando disciplinas diferentes e, por sua vez, minha família... Mãe, avó e tias, também professoras. Essas me mostraram a parte boa e também, inconscientemente, os malefícios da profissão, fato que me deixou indecisa sobre assumir ou não sala de aula depois de formada.

Desde pequena sofri pressão por parte de minha mãe para ser uma aluna exemplar, tirar boas notas, ter horários regulares de estudo e outras responsabilidades ligadas à escola. Na época não deve ter adiantado muito, pois nunca cumpri bem com minhas obrigações enquanto aluna; tinha notas baixas, não copiava os conteúdos do quadro e conversava além do que devia, atrapalhando também os colegas.

Os itens citados acima não me tornaram uma aluna desinteressada ou pouco argumentativa, eu apenas não queria ser vista como modelo perfeito de filha de professor que nunca decepciona. Sempre me considerei capaz e inteligente, mas para afetar minha mãe, acabava fazendo coisas ao contrário do que ela esperava. A parte boa de tudo isso, foi que com o passar do tempo, minha mãe compreendeu que eu não funcionava quando pressionada e passou a me dar mais liberdade para tomar minhas decisões assumindo é claro, as consequências das minhas atitudes.

A partir desse momento, comecei a me interessar por alguns conteúdos dentro de Língua Portuguesa que antes, não me eram atrativos. Foi nessa época que tive minha primeira professora motivadora, a [...]. Ali, a pressão foi substituída por sugestões e reconhecimento de boas produções. Desde então, passei a me dedicar aos textos e livros que antes me eram forçados e comecei a sentir prazer na leitura e desenvolver minha interpretação de forma mais aguçada. Embora continuasse sem me esforçar em outras disciplinas, sentia-me mais segura e com um domínio vocabular maior; fato que me evidenciava com os demais professores.

Nessa época, eu estudava no [...], o prefeito de São José era o [...], eleito novamente nesta última eleição. Naquele período, o prefeito fazia visitas na escola por ter seu irmão lecionando Língua Portuguesa na mesma instituição e no ano 2000 houve um concurso de poesia e crônica entre as escolas da cidade. Obtive meu primeiro certificado como 1º lugar na categoria crônica, ganhando também uma premiação em dinheiro, R\$ 100,00, que na época e pela minha idade, era uma boa quantia, além de um acervo literário para a biblioteca do colégio e uma foto de capa do jornal cultural ao lado do prefeito.

Ganhar uma das categorias desse concurso me motivou para escrever e ler ainda mais. Minha mãe, ao perceber isso, teve um papel fundamental nessa fase; comprava livros, me levava em bibliotecas e em sebos, discutia comigo possibilidades de interpretação sobre determinado título e nossa relação melhorou muito.

Tenho recordações claras da manhã de 11 de Setembro de 2001, quando ocorreu o atentado aos EUA, eu estava no 1º ano do ensino médio ainda no [...] e minha mãe era a orientadora da escola. Aquele evento histórico, mesmo nos sendo tão distante fisicamente, nos atingiu de tal forma que a instituição e tudo o que nos cercava se tornou um caos. Consigo lembrar a reação de minha mãe ao ver a notícia e tentar me explicar a gravidade da situação que, naquele momento, eu não tinha noção. Esse assunto gerou de certa forma, uma grande aproximação entre nós duas. No mesmo ano, na sequência da tragédia de 11 de Setembro, acabei engravidando e novamente minha mãe interveio, insistindo para que eu não abandonasse os estudos. Ao concluir o ensino médio, ela me inscreveu para o vestibular e escolheu por conta e risco a graduação em Letras, curso pelo qual me apaixonei mesmo tendo levado um pouco na brincadeira o primeiro ano.

Na verdade, minha mãe bem ou mal, exerceu uma função primordial no decorrer de toda a minha infância ao me influenciar em ser professora. Recordo de várias situações em que a acompanhei em passeatas e paralisações de 30 de Agosto, após o governo Álvaro Dias ter dado ordens para que policiais militares montados a cavalo atacassem os educadores em plena via pública no ano de 1988. Sem contar em outras discussões de assembleia e cursos nos quais ela estava sempre presente e me levava. Sendo assim, mesmo que indiretamente, desde nova já participava e estava envolvida em causas relacionadas com a educação.

Foi na faculdade que conheci a [...], uma professora excepcional. Aquela mulher sabia tanto que eu não conseguia compreender como alguém poderia ser portador de tamanho conhecimento. Ela era a pessoa mais bem articulada que eu já havia visto, além de ter uma postura e metodologia de ensino incomum para os professores da época. A [...] foi com certeza meu maior exemplo de que tipo professor ser e, é nela que me espelho todos os dias quando coloco o pé dentro da escola.

Ao assumir o concurso, no ano de 2012 no Colégio [...], peguei os 6ºs anos e foi com certeza meu ano mais difícil devido à indisciplina dos alunos. A todo o momento me recordava de histórias que a [...] contava nas aulas sobre seus anos iniciais e suas estratégias para lidar com os alunos problemáticos.

Durante a faculdade tive a oportunidade de fazer vários cursos de extensão, grande parte deles com a [...] mesmo, um melhor que o outro! Quanto mais eu tinha acesso a Literatura, mais envolvida eu ficava; foi quando a [...] me introduziu na grade do curso de Cinema Brasileiro. Senti uma sede de aprender mais sobre aquilo, quis desenvolver essa área porque gostaria de transmitir esse mesmo conhecimento para outras pessoas. Frequentar as aulas dessa disciplina fez toda a diferença na decisão de ser educadora.

Cidade de Deus, Ó pai i ó, Central do Brasil, O cheiro do ralo, O coronel e o lobisomem, Cafundó, Linha de passe e Auto da Compadecida foram alguns dos filmes que assisti inúmeras vezes para desenvolver projetos de literatura vinculada ao cinema brasileiro na faculdade. Todos me marcaram muito e me fizeram compreender um pouco mais a cultura do nosso país, a realidade desconhecida, cruel e muitas vezes bizarra dos nossos jovens. Descobri nesses filmes uma essência, uma riqueza de situações que exigia outro tipo de compreensão, algo que eu queria entender e que gostaria de passar adiante.

Saindo da universidade percebi uma dificuldade imensa de atuar em sala de aula de modo prático, onde a teoria vista na graduação praticamente não funcionava. Foi num estágio com minha mãe dando aulas que me deparei um com ponto de interrogação sobre lecionar ou não, pois como citei no início, de modo inconsciente, ela também me mostrou o quanto era difícil ser ouvida, vista e até mesmo reconhecida pelos alunos e pela sociedade. Via-a se dedicando tanto, se entregando de corpo e alma para a educação e sendo tão pouco valorizada.

O nascimento do meu filho em 2002 e seu crescimento evidenciou ainda mais minha dúvida sobre assumir sala de aula ou não e, na verdade, foi por ele que decidi fazer o concurso do Estado. Visava estabilidade, uma carga horária menor de trabalho para poder acompanhá-lo mais e dar aulas significava também, uma dosagem de conhecimento diário, porque é uma profissão que exige uma busca incessante por saberes, não só por conteúdos, mas do meio em que vivem o educador e o educando.

No ano de 2008, ao sair de uma empresa privada, tive meu primeiro contato como PSS em sala de aula de verdade e confesso ter ficado extremamente decepcionada. Atuei no [...] e no [...] no mesmo período, cumprindo licença maternidade de duas professoras. Na mesma manhã tinha as duas primeiras aulas em um colégio e as duas últimas no outro, então era corrido o suficiente para uma pessoa que não estava acostumada com esse tipo de rotina. Era final de ano, alunos e professores cansados e agitados; não tive opção na escolha das turmas e todas haviam passado por mais de dois professores durante o ano, fato que dificultava meu trabalho tanto na indisciplina dos alunos quanto no conteúdo a ser continuado.

Após essa experiência, no ano seguinte, 2009, optei em não pegar PSS como professora novamente porque esse tipo de contrato de trabalho estressa qualquer docente devido ao distanciamento das escolas que disponibilizam essas aulas e também por sentir medo de fazer o enfrentamento com os alunos, já que o ano anterior havia sido difícil e pouco proveitoso. Ainda assim, insisti em atuar no ramo educacional na tentativa de me sentir mais segura em sala de aula e decidir se era aquilo que eu realmente queria fazer. Comecei então, a trabalhar na parte administrativa do Colégio [...]. Nessa época passei a ter conhecimento dos processos burocráticos realizados na escola, tais como: histórico escolar, memorandos, atas, relatórios da Bolsa Família e Leite das Crianças, implantados no governo Lula, com grande repercussão na presidência e outros procedimentos realizados na secretaria da escola.

O ano de 2010 foi um período de muito tumulto no [...] devido o ano seguinte ser época de eleição de diretores. A instituição já passava por modificações e se iniciava uma fase de intrigas para discussão sobre possíveis chapas. Eu estava em sala de aula novamente, dessa vez, mais confiante e com melhor domínio de conteúdo e disciplina. Antecipadamente, já sentíamos que a pressão era grande para que os professores e demais funcionários apoiassem e fizessem campanha a

favor de determinada chapa. Embora ainda com dificuldades, mas gostando de lecionar e de conhecer a história de vida das pessoas daquela comunidade carente, nesse ano, presenciando todos os acontecimentos inacreditáveis que causavam inimizade e desunião dentro da escola por motivo da eleição futura, mais uma vez tive dúvidas sobre levar a profissão adiante.

Foi quando em 2011, mesmo já tendo prestado e sido aprovada no concurso, decidi me afastar da educação por me sentir desgostosa com aspectos internos da escola e por não acreditar na possibilidade de ser convocada para assumir o concurso que já havia feito em 2007. Então parti para um caminho completamente diferente, um ramo que jamais imaginei atuar... Um cemitério, no qual me obriguei a encarar situações de morte, vezes brutais, vezes naturais, mas que na verdade era completamente o oposto de toda a vida e a energia que a escola possuía.

Houve um fato que me marcou bastante nesse ano, que me fez refletir sobre o quanto nossas vidas valem pouco e colocou em cheque mais uma vez ser ou não professora, sendo que naquele momento eu trabalhava com a morte e não mais com a vida. Um rapaz de 23 anos, ex-aluno de uma escola pública em São Paulo, invadiu a instituição atirando contra as crianças, atingindo fatalmente 11 delas e deixando outras 13 feridas.

Como eu estava fora de sala de aula, me senti de alguma maneira protegida. Inúmeras possibilidades me passavam pela cabeça na tentativa de decifrar o que levou aquele homem a cometer um crime tão cruel contra crianças que não lhe fizeram nada. A ideia de que ele possa ter sofrido bullying na instituição quando mais novo ou então ter tido problemas com algum professor me assustava e me fazia crer que o melhor ainda era escolher outra profissão. Mas existem tantas atrocidades, vinculadas ou não com a escola e não há como viver em uma bolha sem ser afetado por nada. Trabalhando no cemitério e convivendo diariamente com a morte, aceitei que estamos vulneráveis a tudo, percorrendo caminhos certos ou não, corremos riscos de morrer o tempo todo.

Soa estranho declarar que me agradava lidar com a morte, mas a cada dia eu tomava conhecimento e desejava saber mais sobre o ofício. Não deixava de ser um trabalho social por estar em contato direto com os familiares das pessoas falecidas, que na sua maioria, eram adolescentes, estudantes envolvidos com o tráfico ou uso de drogas. Pensava em continuar trabalhando no cemitério até o momento em que me sentisse saciada de toda a curiosidade dos casos, dos processos passados pelo

corpo, das crenças e outras coisas, até que em 2012 fui finalmente chamada para assumir o concurso como professora.

Foi um impasse grande na minha vida optar entre o Estado e o cemitério, mas não pude deixar de levar em consideração a segurança financeira, a carga horária e estabilidade oferecida por um concurso público. Desde o nascimento do meu filho, seria a primeira oportunidade que teria para curtir-lo um pouco mais, disponibilizar mais tempo para nosso convívio porque o trabalho no cemitério era praticamente de segunda a segunda, sem contar nos plantões durante a madrugada.

O [...] nasceu em 2002, graças a minha mãe não parei de estudar, mas devido ter um relacionamento bastante conturbado com o pai dele, acabei me afastando tanto do meu pai quanto da minha mãe e sem o apoio financeiro dos meus pais, que já estavam divorciados na época, fui obrigada a trabalhar para sustentar a mim e o [...] porque na sequência também me separei do pai do meu filho. Trabalhei em açougue, loja de armarinhos, praça de pedágio, loja de roupas, assistente odontológica, cdd dos correios, sex shop e no administrativo de uma empresa de calçados, primeiro como assistente de compras e depois como compradora. Nessa última, achei que chegaria a me aposentar, vivi grandes coisas, viagens, festas, desfiles... Tive uma ascensão rápida, mas houve um distanciamento grande entre eu e meu filho devido passar muito tempo fora e no final, estava vivendo um mundo que não me pertencia, um mundo ilusório que não condizia com minha realidade.

Nesse período, namorava meu chefe. Uma das poucas pessoas de quem realmente gostei, mas o fato de eu posteriormente escolher atuar na educação nos afastou por ele não me valorizar enquanto professora. Infelizmente ele tinha um pensamento mesquinho, desacreditava o ensino público e me preferia trancada dentro de um escritório, meio a tecnologia, bem vestida e com salto alto, desconsiderando tudo aquilo que eu vivenciei quando pequena com minha mãe, na rua, em contato com o povo mesmo. Nosso relacionamento sobreviveu a duras custas no período em que fui PSS, ao decidir voltar a trabalhar em empresa privada, no cemitério, nosso namoro se reestabeleceu, durando até minha convocação para assumir o concurso.

Ele não tinha nojo de se aproximar de mim após eu sair do cemitério, mesmo quando havia exumações naquele dia, mas tinha repulsa de me abraçar quando eu voltava da escola e tinha contato com as crianças muitas vezes, sujas e mal vestidas

vindas de comunidades mais carentes, no caso [...]. Esse tipo de atitude acabou me trazendo revoltas e me fez perceber o quanto éramos diferentes, um namoro desses não teria futuro nenhum porque eu não tinha apoio e minha profissão não era admirada e sim repugnada.

Quando frequentava o curso de Letras tive um envolvimento com um de meus professores, eu tinha 17 anos e ele perto dos 40. Os quase dois anos que passamos juntos foi realmente muito bom porque o que nos mantinha próximos, embora minha pouca idade, era o fato de conversarmos sobre obras literárias, peças teatrais, exposição de museus e outras coisas vinculadas ao meio cultural e educacional. Ele falava sobre seus alunos com tanto amor, tinha preocupações evidentes sobre o aprendizado deles. Esse relacionamento foi bastante produtivo para mim, me estimulou a lecionar posteriormente e era esse tipo de relação que eu esperava ter com a pessoa que citei no parágrafo acima, mas as visões de um e de outro eram completamente opostas e por isso me afastei. Foi com certeza a melhor decisão que eu tomei!

Então, retornei para sala de aula. Essa escolha foi feita também pela ocasião do falecimento da diretora do Colégio [...], [...]. Uma pessoa que defendia e sempre elogiava os alunos e por pior que eles fossem ela ainda conseguia ver neles algo de positivo e sabia como explorar esse aspecto de modo bastante prático e amigável. Seu óbito foi resultado de um ataque cardíaco após uma discussão e agressão física por parte dos pais de um aluno que infringiu normas da escola. Foi triste e revoltante ver uma pessoa boa, que acreditava na educação morrer dessa forma e ao mesmo tempo em que isso transmitia certo receio de lecionar, indicava também que outras pessoas deveriam dar continuidade ao trabalho iniciado por ela, se espelhando no exemplo de alguém que valorizava os professores e tinha fé na possibilidade de mudança que o educador era capaz de fazer na vida dos seus alunos.

Ano passado, 2012, como concursada no [...] passei por casos complicados ao lecionar para o 6º ano, mas de qualquer maneira, foram experiências válidas que certamente contribuíram na maneira como atuo hoje em sala de aula. Os alunos que tive eram completamente indisciplinados e eu não acreditava que era possível crianças tão novas se comportando daquele jeito, nem no [...], localizado na periferia, via-se aquele tipo de comportamento.

Surpreendia-me dia após dia com a quantidade de palavrões ofensivos que falavam uns para os outros, e pior... Que falavam para os professores, não

respeitavam nada e ninguém. Sentia dó dos três ou quatro bons alunos que tinha em cada turma, esses sofreram o ano todo e acabavam sendo prejudicados, pois o professor tentava explicar e não conseguia devido ao tumulto, no final das contas era vencido pelo cansaço e desistia, era unânime isso acontecer entre os professores. Lembro-me de ir carteira em carteira dos poucos alunos interessados para tentar explicar individualmente porque num grande grupo era impossível e decepcionante.

Em compensação, para completar a carga horária, dei aulas para um 8º ano que me trouxe alegrias e foi essa turma que me manteve no [...] no ano de 2012. Me adaptei bem ao conteúdo de 8º ano e por esse motivo escolhi essa mesma série para lecionar em 2013. Tive sorte, peguei turmas maravilhosas comparadas aos sextos do ano anterior. Cheguei à conclusão que também prefiro uma faixa etária maior, que não possuo paciência para atender alunos mais novos, como os de 6º ano, embora eu tenha dado aula para alguns fora da idade certa para a série.

Todas as mulheres da minha família trabalham com alguma área da educação (liberdade assistida, conselho tutelar, educação especial, rede particular, pública e cursinho), sendo assim, também as considero as maiores influentes na minha escolha em ser professora. Toda a minha vida as acompanhei lutando por causas, por pessoas, enxergando possibilidades onde ninguém mais enxergava e isso me motivou a querer fazer um bem maior, a querer ser uma [...], uma [...] e até mesmo uma [...] na vida de alguém e ser lembrada por isso, por ter feito a diferença e despertado algum interesse benéfico nessa pessoa. Por esses motivos continuo lecionando, mesmo tendo passado por situações difíceis é preciso acreditar e continuar investindo na educação.

“As mulheres lá de casa”

Fev/2013

ANEXO 4 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE CAMILA

Nasci em 1985 em São José dos Pinhais, sou a filha caçula de um casal pecuarista, tendo mais dois irmãos: uma nove e outro seis anos mais velhos do que eu. Tive muito incentivo ao estudo, devido meu pai ter até o segundo ano e minha mãe até o quinto, eles sempre apoiaram tanto eu como meus irmãos a estudarem, para ter uma vida melhor.

Na minha infância sempre brinquei muito e uma das minhas brincadeiras preferidas quando tinha meus cinco ou seis anos de idade, era ser professora, mesmo não indo para a escola, mas por influência dos meus irmãos e da minha mãe, aprendi a reconhecer letras, números e sinais de matemática.

Lembro que neste período mesmo sem saber o porque e nem o que significavam as operações matemáticas eu ficava lendo a tabuada, daqueles caderninhos, em voz alta, andando pela casa e pelo quintal.

Entrei para a escola em 1992, minha professora da primeira série, ela sempre lecionava para essa mesma série então era bem experiente com crianças desta idade, era muito paciente no ensino da leitura e da escrita. Ia nas carteiras, explicava uma, duas ou quantas vezes fossem necessárias, ela ensinou-me até amarrar o cadarço do tênis, nas primeiras vezes em que aconteceu ela amarrou para mim, mas depois que se repetiu o fato, ela com jeito me ensinou.

Foi ela que me ensinou também a realizar as avaliações, que esta servia para mostrar o sabia e que não podia copiar dos colegas, até porque as atividades do caderno muitas vezes eram feitas em duplas para ajudarmos uns aos outros. Lembro uma avaliação de matemática individual que tinha que colocar nas casinhas os vizinhos dos números (antecessor e sucessor) e eu não lembrava, na verdade tinha feito a questão mas tinha minhas dúvidas e olhei na avaliação do meu colega e estava diferente, então apaguei e fiz como ele. Que decepção ao receber a prova com a questão errada. Eu havia feito certo, apaguei e copiei dele, tudo errado e tirei nota baixa, fiquei muito triste com aquilo e não coleí mais dos meus colegas, pois foi traumático após ver a avaliação e ainda o comentário da professora: “Olha você havia feito certo, mas resolveu apagar e fez errado”. Acho que ela nem imaginou que eu havia colado, mas não importa porque para mim foi o maior castigo tirar aquela nota baixa.

Sempre fui uma ótima aluna, tirei notas boas e esta professora me ensinou muito. Ela era rígida para cobrar as atividades tanto as que tinham que fazer na escola como as poucas que tinham para fazer em casa. Lembro que ficava muito chateada, pois via meus irmãos fazendo as deles, estudando um monte por estarem no final do ensino fundamental e do médio e eu quase não tinha o que fazer em casa. Então eu brincava de escolinha com as minhas bonecas eu era a professora e elas as alunas, ou então com as amigas ou primas, na grande maioria das vezes eu era a professora, em poucos aceitava ser aluna.

Achava livros velhos e fazia que eram os cadernos dos alunos que eu estava corrigindo, que eles tinham que fazer e depois refazer se eu acreditasse estar errado. Estava sempre andando pelo quintal da casa com livros, canetas, bolsa com materiais, imaginava que a minha casa era em determinado local e outro era a escola, que ia de ônibus ou de carro. Desde pequena sempre gostei de ensinar e a professora da primeira série era o meu exemplo de profissional a ser seguida, mesmo não sabendo exatamente o que seria a minha profissão.

Nesta época de muitas brincadeiras, minha mãe sempre me incentivou muito, quando brincava de ler a tabuada e eu não conhecia alguns números ou sinais, era para ela que eu ia pedir ajuda. É lógico que eu a cansava com isso, e não importava o que ela estava fazendo, eu estava atrás dela. Depois que eu fui para a escola ela sempre me auxiliou nas atividades de casa, apesar de quase sempre eu saber fazer sozinha, mas ela estava sempre preocupada se eu tinha atividade para fazer, se não estava esquecendo nada, e “puxando a orelha” se estivesse mal feito, e mandando refazer caprichado e certo.

Lembro também que nessa época tive problemas dentários e que o tratamento era no período da tarde, que eu tinha que faltar meio seguido a escola, e que eu não queria ir ao dentista para não faltar aula, mas tinha que ir e depois rapidamente emprestava o caderno dos colegas para colocar a matéria em dia.

Fui para a segunda série e a professora também era muito boa, era tão paciente quanto a anterior e esta sempre trabalhava em duplas, com um aluno ajudando o outro. A professora sempre incentivou estas ajudas, dizia que todos tinham que se ajudar, e quem sabia mais devia ensinar os que sabiam menos, e eu já ensinava os colegas, e sempre tive bastante gosto em ajudar e percebia que os colegas entendiam quando eu explicava as matérias.

Na quinta série no ano de 1996, quando começaram os trabalhos em duplas ou em equipes, eu sempre fazia tudo bem caprichado e continuava sempre colaborando com os colegas, muitas das vezes eu fazia sozinha, pois haviam amigos que queriam fazer de qualquer jeito, só por fazer, para ganhar a nota mínima necessária para passar de ano e não por aprender. Mas eu era tímida e acabava tendo poucos amigos em sala e sempre me afastava daqueles que queriam só se aproveitar de mim.

Lembro que na sexta série, eu e mais duas colegas disputávamos notas. Teve um episódio que o professor de Geografia já havia falado as nossas médias, e a minha era a maior da turma, e junto com duas colegas que haviam faltado no dia da prova foram fazê-la oralmente, na nossa prova haviam 7 questões e na oral que ele havia feito com as meninas apenas 3. Como uma das colegas havia acertado todas e ficaria com a média melhor que a minha eu indaguei o professor falando que eu sabia que a prova oral era mais difícil do que a escrita, mas que era injusto a nossa ter 7 questões e para elas menos da metade, então ele fez mais uma pergunta e ela errou e aí a média dela diminuiu ficando menor que a minha, ele acabou me premiando devido a melhor nota da turma, com uma caixa de bombons e uma medalha de honra ao mérito.

Sempre quis aprender e que os outros também aprendessem e desejava que tudo fosse justo, mas sempre queria ser a melhor da turma, ser a queridinha dos professores, fazia de tudo para que isto acontecesse, várias atitudes destas hoje não faria para não prejudicar colegas, mas na época da escola, principalmente no ensino fundamental eu era o dedo-duro igual diziam os próprios colegas. Com o tempo fui percebendo que isso até prejudicava os outros, mas não precisava eu dedurar, pois eles acabavam caindo por si só. Fui parando e hoje acho que faço o meu trabalho bem feito e não preciso acabar com o trabalho dos outros.

Ainda na sexta série tive dois professores de Matemática e desde então, comecei a me fissurar nesta disciplina. O primeiro deles era muito rígido, mas ensinava muito bem, apresentava certeza naquilo que falava, e mesmo começando a matéria de álgebra, que é o terror dos alunos, ensinava muito bem, porém teve que largar a turma e veio uma outra professora que ainda estava cursando o segundo ano de Matemática na Federal e ali comecei a me interessar mais pela profissão. A forma que ela ensinava era fascinante, explicava de maneira clara, sucinta, de um jeito que para mim era óbvio e compreensível e parecia tudo muito

fácil, apesar de ela ser inexperiente, pois estava começando a trabalhar naquele ano, tínhamos bastante contato e era ótimas as aulas dela. Esta foi a segunda professora que era o meu exemplo a seguir, pois como ela tinha uns sete ou oito anos a mais que nós e já estava trabalhando, fato me incentivou bastante. Algo importante era que ela se aproximava da gente, eu era adolescente, época de começar a querer paquerar e eu não tinha muita abertura com minha mãe e ou minha irmã, sendo assim, dava uns toques legais para a turma, e hoje nas minhas turmas, também tento me aproximar dos alunos desta maneira, mas nem sempre é fácil.

O Ensino Fundamental II cursei no Colégio Estadual [...], localizado na [...] (São José dos Pinhais), quanto ao Ensino Médio tive o desejo de cursar no Colégio Estadual do Paraná. Esse objetivo de mudar de escola trazia comigo valores simbólicos, uma vez uma das professoras que me inspiraram, a trilhar o caminho do magistério estudou nesta instituição e também achava que teria um melhor ensino comparado com o do colégio que estudara anteriormente.

O ingresso no Colégio Estadual do Paraná deu-se por meio de uma análise do boletim escolar do 8º ano das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a vaga/oportunidade chegou numa 3ª chamada, na qual ainda corri o risco de não ser avisada pelas preocupações que minha mãe tinha com o meu deslocamento até o referido Colégio no centro de Curitiba.

Em suma, o ingresso e estudo no CEP no ano de 2000 me ajudou a persistir na busca por uma carreira de estudos que pudesse expandir meus horizontes, pois é um colégio mais bem preparado com laboratórios de Física, Química, Biologia, Informática, Observatório, Biblioteca com um bom acervo, bons professores e alunos selecionados em um teste seletivo, que também faz com que o interesse geral de quem estuda lá ser maior.

No segundo ano, 2001 do Ensino Médio, fui fazer estágio em uma empresa de digitação, após receber alguns não de outras empresas, e mesmo desta, no primeiro teste de digitação não passei, pois não consegui digitar o texto pedido no tempo marcado, mas umas duas semanas depois fiz o teste novamente passei, fiz a entrevista e fui selecionada, lá percebi que apesar de gostar de computação, não tinha vontade de ficar na frente de um computador o dia inteiro. O trabalho era estático e quieto demais, foi nesse estágio durante 8 meses que vi que fazer algo ligado a computação não era o meu ideal.

Neste ano no Colégio tive muitos professores que eram meus exemplos de profissionais dedicados e competentes. A professora de Língua Portuguesa já começou a passar os livros que eram indicados para o Vestibular da Federal, a professora de Biologia também ensinava com muita dedicação e o professor de Física me deixou apaixonada pela disciplina, eu gostava de Matemática dos cálculos em si e em Física estava vendo as aplicações, o porque de muitos fenômenos da natureza. Este professor cantava, declamava, e cada vez mais parecia Física o curso que deveria fazer de faculdade, apesar da professora de matemática também ser impressionante, muito parecida com ele, na forma poética de explicar. Nessa época fiquei confusa sobre a decisão.

No terceiro ano do Ensino Médio, 2002, decidi largar o estágio e fazer o cursinho preparatório para a UFPR, tinha no próprio colégio, gratuitamente somente para os melhores alunos. A concorrência era grande, pois haviam mais ou menos 33 turmas de terceiro ano.

É lógico que os professores do cursinho eram os melhores e mais dinâmicos do colégio, então com eles tudo era muito fácil, e divertido.

Desde meus os quinze anos mais ou menos (ainda estava no ensino médio) sempre era muito envolvida com a igreja, liturgia, cantos e catequese comecei então como ajudante de catequista, pois era muito nova e inexperiente, mas um ano depois assumi uma turma de 1º ano, e na sequencia turmas de catequisandos maiores. Foi a experiência que precisava, pois tive contado com alunos, apesar do conteúdo ser diferente, estava falando sobre Deus e religião, foi ali que comecei a explicar, contar, ensinar, escrever no quadro e passar lição. Mesmo após entrar na faculdade, continuei na catequese e inclusive fui coordenadora na comunidade na qual estava na época.

Estava na dúvida de qual curso seguir Física ou Matemática, ai encontrei a professora de Matemática da sexta série e ela me aconselhou que deveria fazer Licenciatura em Matemática pois Licenciatura Física era muito mais difícil e que dependendo das disciplinas escolhidas haveria aula manhã, tarde ou noite, e que fazendo Matemática mesmo assim poderia ministrar aulas de Física, e as aulas seriam apenas no período da tarde. Foi isto que o fiz, me inscrevi para Matemática e passei desta vez na primeira chamada.

Comecei o curso no final de abril de 2003, pois o calendário estava atrasado devido uma greve no ano anterior, esse era um medo meu, ter outras greves e

atrasar o estudo, mas nem por isso deixei de fazer Federal. O curso não foi nada fácil, mas fiz em quatro anos, peguei apenas uma dependência que fiz no contra-turno e não prejudicou o tempo total. Tive bons professores, outros nem tanto..., professores camaradas, outros estúpidos, alguns que explicavam muito bem a matéria (detalhando até demais) outros falavam só o essencial e o aluno que deveria ir atrás do resto.

O calendário do primeiro ano foi bem complicado, as férias do meio do ano foram em agosto/setembro, duas semanas para quem não havia pego exame nas disciplinas semestrais, no curso só havia uma destas, e eu passei direto, tivemos um recesso final de dezembro e começo de janeiro, mas retornamos em 2004, para mais um mês de aula referente a 2003, ou seja, voltamos praticamente só para as provas, e depois exame final, havia sido férias para estudar bastante, para tentar tirar notas melhores nas últimas provas e se livrar do exame, pela primeira vez na vida, havia ido tão mal nas avaliações de uma das disciplinas que a média era 4.5 mais ou menos, tirei uma nota boa no exame e fui aprovada.

O calendário de 2004 começou atrasado, começamos o ano letivo na metade de março, férias ainda reduzidas, mas foi tudo certo, estudando muito, as disciplinas deste ano estavam um pouco mais fáceis, começaram as didáticas, cada vez mais queria começar a trabalhar, apesar de fazer o curso só no período da tarde, e pagar apenas o ônibus, alguns materiais e lanche de vez em quando, não era pelo dinheiro em si, ajudaria, mas queria ganhar experiência, na minha turma quase ninguém trabalhava, só estudava, mas eu tinha a minha professora inspiradora que havia começado trabalhar no segundo ano da faculdade.

No segundo semestre o professor de Psicologia da educação pediu para que fizéssemos um estágio de observação, em um colégio que tivesse inclusão, voltei para o colégio que havia feito o Ensino Fundamental II, foi onde tive o contato com alunos, apenas observando, mas como funcionava o colégio, olhando mais atentamente como profissional e não como aluna, precisei analisar alguns documentos, como o PPP, foi ali que descobri que havia aberto um Processo Seletivo Simplificado (PSS) emergencial para suprir algumas demandas do momento.

Por acaso em conversa com um professor de matemática, ele também ainda era acadêmico da Federal, mas tinha feito um concurso para trabalhar no

administrativo de lá iria largar todas as suas 40 aulas, como o Colégio era perto de casa, achei que seria o meu momento de iniciar meu trabalho.

Fui fazer a inscrição e por acaso no Núcleo Regional Sul, estava sem filas, conversando com a pessoa que me atendeu, pediu se eu queria mesmo começar a dar aulas como PSS, na verdade eu desconhecia de alguns detalhes deste processo, falei que sim, ele disse que tinha bastante aulas em aberto de Matemática, e acabei falando que queria aquelas aulas no colégio, pois era perto de casa, facilitaria meus horários e tudo mais, para minha surpresa ele me mostrou as escolas que haviam aulas e aquelas que eu queria não estavam lá. Não foi por isso que deixei de fazer a inscrição.

Passados alguns dias, terminei o meu estágio, o professor já havia saído da escola, fiquei sabendo por intermédio da minha irmã que trabalhava naquela escola que havia vindo uma professora para as aulas do professor. Sei que há uma listagem por pontuação, pensei comigo, “Ela tem uma pontuação melhor do que a minha, eu estou apenas no 4º semestre de matemática”.

Já na sequencia, uma pessoa do Núcleo me ligou, oferecendo as aulas, não era a carga horária completa, melhor ainda, teria tempo de estudar, precisaria trabalhar 4 manhãs e 2 noites, mesmo sendo um pouco mais longe de casa, aceitei e fui.

Me apresentei na escola no mesmo dia, descobri, que as aulas do noturno era com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), e ainda para o final do mês de outubro, o outro professor faria uma cirurgia e teria mais uma noite para eu trabalhar, e que no diurno eram turmas de 6ª série (atual 7º ano).

Conversei com o diretor, com a secretária e outros professores, mas devido a minha inexperiência, não me colocaram para dar aula neste primeiro dia de aula, me mostraram os planejamentos e os livros e fui pesquisar para no dia seguinte entrar em sala.

No dia seguinte fui pela manhã para conhecer os alunos, eram três turmas de sexta série, a primeira impressão foi boa, mas eu era inexperiente, tirando a catequese e o estágio de observação não tinha experiência nenhuma, mas ocorreu tudo bem tanto no período da manhã, quanto à noite quando entrei nas turmas do EJA.

A diferença principal dessas turmas era que à noite estava trabalhando com jovens e adultos que sentiram a necessidade de estudar, se manter no emprego,

conseguir uma promoção ou um novo emprego melhor e mais bem remunerado, chegavam à escola cansados porém com vontade de aprender, já os alunos da manhã, adolescentes que iam para a escola por obrigação, pais mandando estudar, querendo apenas se enturmar, mas tinha os alunos que também estavam ali para estudar.

O primeiro ano como professora é muito difícil, pois a gente erra muito querendo fazer o diferente, como falam na faculdade, porém ela não ensina como controlar uma turma, não aprendemos preencher um livro de chamada, ou conversar com pais.

Numa vontade de inovar, com a sexta série, tive uma ideia, vamos fazer uma maquete de uma casa, de isopor, ai que desespero, primeiramente não tinha ainda o conhecimento do mal à natureza que o isopor faz, depois a sujeira na sala que ele ocasiona, pois é difícil de cortar, medir e fazer as montagens, até que o trabalho deu tudo certo, fizeram bem, até me surpreenderam pela criatividade, e o conteúdo que eles haviam aprendido e usado. O problema maior foi depois de já terminado, e eu avaliado, eles simplesmente quebraram tudo e fizeram a maior sujeira na sala e pior pelo colégio, mas também aprendi que nem tudo é tão bonito como na faculdade, e com isopor nunca mais trabalhei.

Só fui percebendo como PSS é maltratado, e desrespeitado no segundo ano que fui lecionar. O nosso contrato foi prorrogado, então devíamos procurar a escola e continuaríamos como no ano anterior, como as minhas aulas a maioria eram substituições, acabei com poucas aulas, eu teria 10 aulas em sala a noite, teria que trabalhar 3 noites devido aos alunos terem 4 aulas por noite pois EJA, e cumprir as horas-atividades. E 5 aulas pela manhã, que por acaso era uma turma apenas, e como a turma não pode ter 3 aulas iguais no mesmo dia, tinha que ir 3 manhãs na escola também, foi ai que começou a pressão, a documentadora me ligava quase todos os dias, “já conseguiu mais aulas? Caso não consiga, teu contrato fecha”, mas eu não queria mais aulas, eu queria um pouco, para ganhar o meu dinheiro e ter tempo para estudar, afinal ainda estava no terceiro ano da faculdade. Foi umas duas ou três semanas nessa pressão “Tem que achar mais aulas”, descobri que eles não queriam pagar mais funcionários e ai queriam que pegassem 40 aulas.

Acabei tendo que pegar mais 12 aulas em sala em outro colégio, mais as horas atividades. Resumindo tinha um total 30 aulas ainda, trabalhava todas as

manhãs e 3 noites, e ainda não tinha completado as tais 40 aulas que o contrato de certa forma exigia.

Esse primeiro semestre de 2005, foi muito desafiador, não tinha carro, então era tudo dependendo de horário de ônibus, duas manhãs ia em um colégio, duas manhãs no outro colégio e numa manhã no caso às terças-feiras, ia em um colégio dar a primeira aula e saía correndo, para chegar no outro colégio para a terceira aula, lembrando do horário dos ônibus, que se eu perdesse um minuto, perdia um ônibus, e ainda tinha que fazer conexão no terminal e pegar outro para chegar no outro colégio.

Saía perto do meio dia dos colégios, ia para a faculdade, e como tinha que trabalhar ainda 3 noites, nestes dias de semana voltava para o colégio para terminar a jornada, apesar disto, já estava muito contente em estudar e trabalhar na área que escolhi. Das turmas que tinha, lembro de uma delas, muito difícil, alunos agitados, mas estava me dando muito bem, só sentia uma certa “discriminação” quando vinha algum pai/responsável conversar, se o caso não fosse especificamente comigo, não era chamada, creio que as pedagogas que me achavam muito “nova”, e que os pais não davam muito crédito para o que eu falava.

Gostava muito dos dois colégios o [...] e o [...], tanto os alunos como os profissionais com os quais trabalhava, mas estava muito difícil, cansativo principalmente, andar tanto de ônibus, sair de um colégio para o outro, ir para a faculdade e voltar, vivia dormindo nos ônibus, pois chegava em casa e tinha que estudar ou preparar aula... e ainda havia a pressão da documentação que eu não tinha 40 aulas, que tinha que arrumar mais 10...

Acabou surgindo a oportunidade de lecionar no Colégio Estadual [...], onde fiz o meu Ensino Fundamental II, e havia feito no ano anterior o estágio de observação, por sorte havia 40 aulas entre manhã e noite, porém tinha que largar os outros colégios pois a diretora me negou me dar só 10 aulas, como tinha a pressão de completar a carga horária, e ali estava perto de casa, tudo no mesmo lugar e as notas da faculdade baixas, optei em largar os dois colégios e permanecer só no [...]

Ali descobri “falcattruas” que fazem com os PSS, sabe aquela professora que pegou as aulas que no ano anterior o professor havia largado e eu queria, descobri que ela era irmã de uma outra professora, muito amiga da diretora e ela tinha menos tempo de faculdade do que eu, a pontuação dela era mais baixa, e escolheu as

aulas na minha frente. Mas tudo bem havia conhecido outras escolas e diretores amigos.

Foi mais tranquilo o segundo semestre de 2005, só uma escola e todas as aulas, conseguia ir almoçar e jantar em casa, mas mesmo assim muito estudo, tinha duas disciplinas na faculdade que estavam me matando, as outras tudo bem, tive notas para aprovação direta, mas uma delas não tive nem chance de exame final, a média era muito baixa, mesmo assim fui pedir para o professor se ele não me deixava fazer final, porém ele me jogou um balde de água fria. “Você quis trabalhar, não deu conta de tudo”. E ainda tinha uma disciplina que ia fazer final, e obtive a aprovação. Os professores da Federal são contra os alunos trabalharem, eles querem que só estudemos.

Para o ano de 2006, o contrato do PSS havia fechado e eu ainda não conhecia o tal do “leilão” de aulas, mais um momento estressante para profissionais que querem trabalhar, reúnem todos os professores da cidade e todas as aulas disponíveis em um mesmo local, e seguindo a classificação, temos que escolher a escola que no momento da escolha tem vaga. Um dia para todas as disciplinas, sem muito respeito ao horário marcado, ficamos esperando horas para chegar a nossa vez e tentar algumas aulas.

Nesta distribuição não sobrou aula para mim, acabei optando em só estudar para poder terminar a faculdade ainda no mesmo ano, estava com uma dependência para cumprir. Não haveria possibilidade de trabalhar todas as manhãs, e três noites para completar as 40 horas e ainda estudar todas as tardes e as outras duas noites, ficaria muito difícil para mim.

Consegui um projeto do licenciar na faculdade para ganhar 300 reais, mas teria que trabalhar 4 horas semanais, foi o ano mais fácil das disciplinas que fiz. Como havia a dependência para fazer, ficava na faculdade estudando das 17:00 horas até o horário da aula a noite, uma vez na semana iniciava as 19:00 horas e no outro dia as 21:00.

Foi o ano que tínhamos que fazer os estágios obrigatórios, escolhi o Colégio Estadual [...], que ficava próximo da Reitoria da Universidade Federal do Paraná, uma vez por semana tinha que fazer o estágio. Inicialmente, só observação, depois algumas horas de monitoria e por último algumas de regência. Apreendi muito neste momento, principalmente como desmotivar um aluno, sinceramente fiz o estágio, com uma professora que não me deu abertura para nada, parecia que tinha medo

que eu soubesse mais do que ela. Mal conversava comigo, eu chegava no colégio, ela chegava quase sempre na hora de ir para a sala, lá ela explicava, dava a sua aula e no final da tarde assinava o meu controle de frequência.

Ela não tinha controle da turma e domínio de conteúdo muito pouco, era uma daquelas professoras que não inova em nada, os alunos não gostavam dela, pois as aulas eram muito chatas. Não tive problema nas minhas regências, com relação aos alunos, apesar de ela só ter me deixado fazer as duas que o professor da faculdade foi para me avaliar. Se eu não tivesse experiência anterior, dando aula mesmo, não teria conseguido aprender quase nada.

Neste ano ainda tive um professor de Física, que tinha um domínio muito bom de conteúdo, ele fez Doutorado e Pós-Doutorado em Harvard, mas era muito estúpido em sala, não entendíamos a letra dele e se perguntássemos a respeito do que estava escrito, só faltava “bater” era muito boçal. Tentamos reclamar, mas foi em vão, até que no começo do segundo semestre, quem aguentou ficar na turma, observou a mudança, foi da água para o vinho. Ele chegou até contar, que os alunos não querem mais nada com nada e ele trata os alunos assim para ver até onde vamos, e se chegamos até a metade do semestre é porque estávamos ali para estudar e merecíamos o respeito dele. Tornou-se um doce de professor, e aprendemos muito com ele.

Por estar fazendo o licenciatura me aproximei mais de alguns professores, conhecendo-os melhor, inclusive suas linhas de estudos, mas não pensava em continuar estudando.

Durante todo o curso fiz todos os cursos que podia, a Universidade Federal do Paraná transmite um de é online com os professores do IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada) do Rio de Janeiro, direcionado para professores do Ensino Médio, há dois por ano, e eu fiz todos eles, na época da faculdade, depois que me formei fiz mais alguns, mas não todos.

Fui para um Congresso em Foz do Iguaçu, e os cursos eram dentro da Hidrelétrica de Itaipú, onde além dos cursos serem muito proveitosos, conhecemos a Hidrelétrica por dentro, passeio que poucas pessoas tem oportunidade, devido a horário, dias em que são realizados, por ser um congresso de estudantes tivemos esse privilégio, aproveitamos ir para o Paraguai e também às Cataratas.

Este foi o único ano que passei em todas as disciplinas sem exame final, foi muito gratificante.

Começo de 2007, o contrato PSS havia sido prorrogado e eu como não tinha pego aulas, fiquei na espera de conseguir trabalhar, desta vez já formada, final de fevereiro já consegui duas substituições: uma à tarde, para 3 semanas, e outra por quatro meses à noite, licença maternidade. Novamente fui muito bem recebida nos dois colégios.

Cumpriu-se as 3 semanas e aí consegui aulas definitivas, de uma pessoa que abandonou as turmas, aceitei era no Colégio [...] que em 2005 eu havia abandonado, mas a direção me recebeu muito bem. Eram turmas difíceis também, mas agora já tinha um pouco mais de experiência e jogo de cintura para lidar com algumas situações. Mas ainda sentia um pouco de rejeição, quando os pais vinham conversar, poucas vezes eu era chamada.

Após os quatro meses de licença maternidade, fui fazer substituição em outro colégio por mais três semanas. E no segundo semestre me chamaram para trabalhar novamente no [...], o problema que era para lecionar Ciências, a princípio para as oitavas séries que era Física e Química, mas chegando ao Colégio descobri que para completar minha carga horária, teria que pegar as sétimas séries também, outro problema de PSS, para não ter que trabalhar em mais colégios ou ficar sem aulas temos que aceitar dar aulas do que não temos conhecimento nenhum, eu fiz Licenciatura em Matemática na Federal, não tem nada de Ciências do Corpo Humano, tive que estudar muito para conseguir trabalhar adequadamente, não gostava, porém terminei o ano com as turmas.

No início do ano decidi fazer um curso de Especialização pela Universidade Federal do Paraná, chamava-se Expressão Gráfica no Ensino, foi uma paixão que descobri na época da faculdade, a Geometria, o Desenho Geométrico, e este curso juntava tudo, estudava às sextas-feiras à noite e sábado o dia inteiro, mas era prazeroso, assuntos que gostava, realizei muitos trabalhos e vários deles consegui refazer com meus alunos, diferente da primeira experiência com a maquete de isopor, agora pesquisando materiais melhores, e pensando antes de passar para os alunos o que pode dar errado para ter uma carta na manga.

Foi um ano de aulas para cumprir os créditos das disciplinas e em 2008, prazo para fazermos a monografia, que intitulei como GEOMETRIA: A DIFICULDADE DOS PROFESSORES E ALUNOS, tema que descobri que os professores passam por cima e mal explicam para os alunos.

Final de 2007 teve o Concurso para professores do Estado do Paraná, como havia terminado a faculdade no ano seguinte, estava com todo o conteúdo fresco na memória, fui bem e passei na 1ª chamada, apesar de ser chamada a assumir apenas em 2009.

Em 2008, participei do leilão de aulas do PSS, foram dois, pois o primeiro que teve foi cancelado e realizado outro, poucos dias depois, consegui pegar 40 aulas novamente no Colégio [...], até o momento foi o ano melhor que tive, como já havia trabalhado lá em 2005 e em 2007, já tinha um bom conhecimento com a equipe pedagógica e direção, foi quando comecei a ter mais respeito e os pais vinham conversar eu era chamada e de certa maneira me davam ouvidos.

Final do ano defendi minha monografia, tive que fazer algumas correções, mas fui aprovada e em novembro casei.

Em 2009, mudanças na vida, mudança de casa, aprovada e assumi o concurso no colégio [...], meu marido sempre havia me apoiado em tudo, desde antes de começar a faculdade e durante, nos finais de semana que tinha que estudar, ele sempre entendeu o meu projeto de vida, mas agora tinha uma casa para cuidar também, antes se tinha que estudar minha mãe que também me apoiou muito cuidava de todos os afazeres da casa para eu estudar, agora era comigo, limpeza de casa, lavar roupas e tudo o que uma dona de casa também deve fazer.

Em 2010, não tive aula extraordinária no [...] e voltei para o [...] também, mas não me adaptei no [...], motivo que parecia que não era bem recebida ali, a diretora queria outra pessoa no meu lugar que não havia passado no concurso, a mesma que no primeiro ano pegou as aulas, e continuava nos anos seguidos pegando as aulas na minha frente por “baixo dos panos” minha pontuação sempre foi melhor do que a dela, mas ela sempre pegava aula lá e eu tinha que correr para colégios mais longes, quando assumi o concurso, que entrei antes dela fui mal recebida.

Como sempre fui muito bem recebida em outros colégios, sabia que não precisava ficar onde não estava bem, em 2011 pedi remoção para o Colégio [...], que fui também muito bem recebida e gostam do meu trabalho.

Final de 2010 fiz uma prova para o Mestrado na Federal, passei mas não dentro do número de vagas, no momento fiquei chateada pois pela primeira vez fui mal em uma prova e não consegui o que queria, mas também já tinha outros planos.

Em 2011, 40 aulas no [...] entre manhã e noite, engravidei e meu neném nasceu na metade de 2012, onde também tinha 45 aulas divididas entre manhã, tarde e noite, fiquei o segundo semestre de 2012 de licença maternidade.

Em 2013, ainda no [...], 40 aulas, desta vez manhã e tarde, agora além de dona de casa, mãe. A maternidade deixa a mulher mais madura, com um jeito diferente de trabalhar com os adolescentes, pensa um pouco mais no social dos alunos, como será que é a relação entre os alunos e os pais em casa, muitos tem pais separados, filhos que foram rejeitados pelos pais ou mães, e isso acaba influenciando também nas minhas aulas.

Após ter um filho, planejado, como mãe, faço tudo pelo filho, quero sempre o melhor para ele, se pudesse gostaria de trabalhar menos, talvez só 20 horas, mas devido a construção de casa e sonhos que necessita de dinheiro, no momento não posso, não é a toa que mesmo assim fiz o concurso de 2013 para professor, passei mais uma vez, só ainda estou esperando a prova didática, pois o processo ainda não acabou.

Diferente de quando era solteira e morava com meus pais, que quando precisava estudar, minha mãe fazia tudo por mim, agora tenho outras obrigações, então às vezes acabo não fazendo as coisas do trabalho como o planejado, pois falta tempo para planejar melhor e executar como queria, pois quando estou em casa quero curtir o marido e é claro o fruto desta relação.

Gostaria também de voltar para a catequese que tanto me ajudou no início da carreira, tanto profissionalmente como pessoalmente, pois uma religião ajuda muito uma pessoa, mas nesse momento não posso, pois além de ser professora, dona de casa, mãe, esposa e mulher, não me afastei da religião e sou secretária da comissão da Igreja, e também tem suas funções. E a catequese também exige um tempo semanal. E aí com muitas atividades acaba não fazendo nenhuma bem feita, não podemos fazer tudo o que queremos quando queremos.

ANEXO 5 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE TEREZINHA

LINHA DO TEMPO PARTE III

Quando criança, a escola me causava pavor, pois a imagem que meus irmãos mais velhos me passavam era que os professores aterrorizavam os alunos com reguadas nas pontas dos dedos, obrigava-os a se ajoelharem sobre grãos de milho segurando livros pesados acima da cabeça, ficavam sem intervalos, e assim por diante. Eles eram castigados, não por falta de disciplina mas por motivos como: estarem com as unhas não muito limpas, cochicharem com os colegas, por não capricharem na letra, enfim, motivos que não justificavam tais atitudes de um professor. Isso tudo me causou tanto medo que, no dia em que minha mãe me disse que tinha feito minha matrícula para a primeira série, chorei o dia todo de medo de frequentar a escola. Isso não a comoveu pois meus pais acatavam o que o professor fazia. Ele era respeitado pela comunidade, porém, temido pelos alunos.

Diferente dos dias atuais, naquela época nem se pensava no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Primeiro porque a educação que vinha de casa era muito rígida e o desrespeito aos pais e professores era inadmissível e, segundo, porque o regime que vigorava era o militarismo, ou seja, as regras eram impostas e deviam ser seguidas a qualquer custo, inclusive a força física nas escolas era permitida. O aluno não tinha o direito nem mesmo de se opor às opiniões dos professores, ninguém se atrevia a questioná-lo.

A choradeira não adiantou de nada. Fui para a escola, entrei na sala, sentei na minha carteira e não conseguia me mexer durante a aula toda, pois achava que qualquer movimento que fizesse, seria motivo para ser castigada. Que alegria senti quando tocou o sinal para o intervalo! Consegui relaxar. Contudo, a minha alegria durou apenas quinze minutos porque aquele sinal voltou a tocar para que retornássemos à sala. Sentei-me novamente naquela carteira onde me senti uma estátua. Achei que meu dia não poderia piorar quando, de repente, comecei a sentir uma terrível dor de barriga e não tive coragem de pedir para ir ao banheiro. Tentei me segurar, comecei a suar frio e, literalmente, passei mal. Naquele momento deixei de me preocupar com a reação da professora ou dos colegas, fiz o que tive que fazer e, ainda bem, a aula já estava no final.

Passando dessa primeira fase de ingresso, os anos seguintes foram mais tranquilos. Perdi o medo da escola, apesar de ser muito agitada e ficar de castigo (de joelhos) quase todos os dias. A minha professora desde a segunda até a quarta série, [...], teve muita paciência comigo e me ajudou a superar os traumas da primeira série, ou melhor, do primeiro dia de aula. Lembro dela com muito carinho e, na época, desejava ser como ela: linda, maravilhosa, educada e muito paciente. Queria imitá-la quando brincava de escola com minha irmã mais nova.

Concluí o primário naquela escolinha do interior a qual pertencia ao município de Missal que ficava à uma distância de sete quilômetros do sítio onde morava. Acho importante frisar a distância pois naquela época não havia transporte escolar e essa distância não era curta, levando em conta que a estrada não era asfaltada. Meus pais faziam questão de que todos os filhos concluíssem, pelo menos, o “ginásio” porque tinham consciência de que a terra que possuíamos não seria suficiente se dividido entre os sete filhos.

Naquela época denominava-se ginásio o que hoje é o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e o colegial, hoje o ensino médio.

Assim, meus pais me matricularam na escola da cidade, compraram o material e aquele monte de livros didáticos os quais não eram doados pelo governo e tinham que ser comprados pela família. As vezes eles passavam dos irmãos maiores para os menores.

O livro que mais me chamou a atenção foi o de Língua Inglesa pois não entendia nada. Aquelas palavras diferentes me despertaram tanto interesse que lembro da minha primeira aula de Inglês como se fosse ontem. Aprende uma língua estrangeira, principalmente o Inglês era o meu sonho.

Predominantemente, na década de 70, o pensamento nacionalista do regime militar tornava o ensino de línguas estrangeiras um instrumento das classes mais favorecidas para manter privilégios, já que grande maioria não tinha acesso a esse conhecimento.

A minha sorte foi que, quando ingressei no ginásio a disciplina de língua estrangeira voltou a ser valorizada tornando-se obrigatória, somente no 2º grau. Entretanto, a Língua estrangeira seria ensinada, conforme as condições de cada escola. Ainda bem que a minha escola tinha as condições necessárias para ensinar Língua Inglesa sendo que, era a única escola pública da cidade com ginásio e

ensino médio. Obviamente o que colaborou para isso é o fato de que a escola atendia a todos, independente da classe social.

Lembro daquele professor alto, com um bigode enorme mas com pouca didática pois passou apenas uma lista de vocabulário na lousa para que copiássemos e, em seguida, repetíssemos a pronúncia das palavras. Ele passava todo o conteúdo no quadro ou pedia para completarmos as atividades do livro. Não tinha outro método como o uso de fitas cassete para realizar o “listening” ou outro material de apoio. Como a minha vontade de aprender outro idioma era grande, eu não me incomodava. No entanto, tenho que admitir: apesar de repetir um milhão de vezes, não foi nessa época que aprendi o famoso verbo “to be”.

Como não havia professores suficientes com a devida formação em Língua estrangeira para atuar, muitos professores de outras áreas se prestavam a esse serviço. Acho que foi o caso daquele professor. Ele não devia estar a par, por exemplo, de que na época o método aplicado para se ensinar LE era a “Abordagem Cognitiva” – “a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos e não mais no código linguístico, ou seja na memorização de vocabulário”.

Voltando ao assunto da distância entre o sítio e a escola, o que acontecia é que, na minha casa, eu era a primeira a acordar pela manhã pois tinha que pegar o primeiro ônibus (de linha) e, assim, era uma das primeiras a chegar ao colégio. As vezes nem chegava porque na época das chuvas era um tormento. Normalmente o ônibus atolava na estrada e perdíamos as aulas. Outras vezes, os passageiros tinham que sair do ônibus para que conseguisse sair do atoleiro. Nossos calçados enchiam de barro e, nessa época costumávamos levar um calçado de reserva para trocar na entrada do colégio onde tinha uma prateleira própria para guardarmos os calçados sujos e pegá-los na saída.

Apesar das dificuldades era muito dedicada aos estudos. Adorava poesia e todas as vezes que tinha alguma homenagem, lá estava eu declamando poesia. O que me deixou mais abalada foi o fato de ter sido reprovada na 7ª série. Naquele ano o professor de educação física me convidou para participar do time da escola nos jogos escolares do Paraná graças à minha disciplina nas aulas de Educação Física, obviamente, porque ele percebeu que eu era uma boa jogadora, sem muita técnica mas com muita força no braço. Fiquei tão empolgada que talvez tenha deixado isso atrapalhar meu desempenho, principalmente, na disciplina de

matemática na qual repeti – a única. Mas o detalhe é que, o professor, meu primo, não tentou outros métodos para me ajudar. Fiquei em recuperação em uma matéria apenas e nessa, eu reprovei. O regime militar ainda não tinha acabado e não interessava o número de disciplinas em que o aluno estava mal. Ao contrário dos dias atuais, onde não se admite a reprovação em apenas uma disciplina, naquela época bastava uma matéria para ser reprovado.

Não demorou muito, acabei me conformando, levantei a cabeça e refiz a 7ª série. Apesar do nosso time ter sido eliminado por uma irregularidade (a goleira não podia participar dos jogos por causa da idade) e de ter reprovado, naquele ano aprendi muitas outras coisas que iam além do mundinho que me rodeava. Com os jogos aprendi a interagir e a me socializar de outras formas (eu era muito tímida) e, também, compreendi que recomeçar nem sempre é tão ruim.

Concluí o “ginásio” e iniciei o segundo grau técnico em contabilidade no mesmo colégio. Como o ensino médio não era para todos, ele era dividido em duas modalidades: o clássico, procurado pela elite, possibilitava o ingresso na universidade e, e o técnico, que tinha como finalidade a formação profissional dos alunos, não dando a mesma possibilidade de acesso ao ensino superior. A minha escola oferecia as duas modalidades de curso.

Aos 17 anos comecei a trabalhar na escola como professora da pré-escola, por intermédio da minha mãe que me inscreveu para a vaga de professora, na mesma escola em que estudei o primário. Fiz uma prova fui melhor do que a minha única concorrente. Dei graças a Deus por assumir uma turma de educação infantil e não a turma de primeiro ano, pois sabia que ainda não estava preparada para alfabetizar e me considerava muito criança. No entanto fiz um bom trabalho com educação infantil pois adorava brincar, ou melhor, trabalhar com elas... lembro-me de um dia em que a secretária da escola entrou em minha sala e me viu deitada no chão e a criançada me puxando e brincando comigo. Pela cara dela, acredito que não tenha aprovado a minha atitude mas, no final do ano fiz a formatura das crianças com direito a chapeuzinho e um lanche especial com os pais, alunos, professores e funcionários da escola.

Não recebia muito e todo mês o salário aumentava porque a inflação era tanta que, no dia do pagamento, todos os professores da região se dirigiam até a cidade de Missal para irem ao banco e aproveitavam para fazer as compras do mês

(rancho) pois, se deixadas para o dia seguinte, teriam outro valor. A máquina de remarcar os preços funcionava direto nos mercados e lojas.

A secretaria de educação do município aproveitava esse dia para fazer as reuniões pedagógicas, pois sabia que todos os funcionários das escolas da região, mesmo com dificuldades de transporte, dariam um jeito de se dirigirem à cidade. Eu e demais funcionários íamos ao banco pela manhã, almoçávamos na cidade e à tarde comparecíamos à reunião pedagógica. No entanto, como eu era meio criança, passava no mercado após o almoço, comprava um monte de chocolate que ficava comendo durante a reunião. Não conseguia nem me concentrar nos assuntos, avisos e demais trabalhos que eram passados.

Em função do meu trabalho como professora mudei de escola e de curso. Como não tinha magistério em Missal, mudei de colégio e comecei a estudar na cidade de Medianeira – 20 quilômetros do nosso sítio – um pouco mais distante. Durante dois anos tive que levantar mais cedo que antes. Depois de três anos como professora da pré-escola e, em seguida, de 2ª série, desisti do curso de magistério, larguei a escola onde trabalhava e me mudei para Curitiba.

Na capital concluí o ensino médio fazendo o supletivo, porém, o que mais queria era concluir o ensino médio de uma vez por todas. Trabalhei em algumas áreas como administração, contabilidade e até direito tributário. Pensei em fazer vestibular para uma dessas áreas mas percebia que dentro de mim havia um interesse maior para atuar na área da educação. Eu conseguia fazer essa distinção graças ao curso de Língua Inglesa que fazia na época, o que me motivou e me levou a optar pelo curso de Letras.

Tirando os problemas financeiros que as vezes insistiam em aparecer, o período da faculdade transcorreu muito bem até o momento de fazer estágio. Levei um susto com as turmas onde fui estagiar, pois não imaginava que aquelas crianças fossem tão agitadas, tão diferentes das turmas com as quais trabalhei na escola do interior. Tive a ilusão de achar que tinha alguma experiência como professora, no entanto, aquilo serviu para acordar e me preparar para as turmas futuras.

No ano de 2003 voltei para a sala de aula como professora contratada - PSS, toda feliz e orgulhosa achando que dominava conteúdo, a turma, o preenchimento dos livros e até o sistema da escola, no entanto, descobri que a universidade não nos prepara para aquele mundo real. Naquele ano aprendi muito mais sobre a

realidade da sala de aula do que em quatro anos de faculdade. Sem contar os transtornos que os contratados “PSS” passam para poderem trabalhar.

Enfim, uma das coisas que nos torna cada vez melhores é a persistência, a dedicação e o olhar que damos à cada situação para que possamos aprender e, através delas, superar desafios futuros.

ANEXO 6 - (AUTO)BIOGRAFIA DOCENTE DE EMILI

Eu nasci em Contenda, Município de São José dos Pinhais – PR, no dia 19/11/62, sendo a oitava filha dos dez que somos.

Trabalhava na roça com minha mãe e meus irmãos mais novos, pois os dois mais velhos já estavam casados. Meu pai trabalhava na Companhia Fôça e Luz do Paraná e, vinha só no final de semana, pois era muito longe o seu local de trabalho.

Eu não gostava de trabalhar na roça e gostava muito de aprender as coisas..., quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, eu dizia que queria ser professora. Eu queria estudar, mas não tinha idade. Estava com cinco anos, meu irmão [...] estudava na Escola no Campo Largo da Roseira, estava cursando o último ano do Ensino Fundamental para prestar a admissão, quem fosse aprovado, poderia cursar o ginásio (não lembro-me muito bem, tenho apenas uma vaga lembrança). A sua professora dona [...] falou que teria uma vaga para uma criança e que poderia frequentar com a idade inferior ao que a Lei determinava (acho que o meu irmão comentou que eu queria muito estudar). Ele se prontificou me levar na sua bicicleta, pois a escola era muito longe para ir a pé, entre oito a dez quilômetros. Não sei ao certo. Minha mãe não deixou, chorei muito, implorei para ela deixar, ela disse que no próximo ano eu frequentaria a escola junto com a minha irmão que é um ano e dez meses mais velha que eu.

Assim em eu comecei estudar e minha irmã acabou repetindo de ano e eu terminei a 4ª série antes que ela.

Um dia encontrei o [...], um jovem cujo o pai era a pessoa que tinha mais posses em Contenda e que estudava já o 2º grau . Ele me perguntou: o que você quer ser quando crescer? E, eu respondi: quero ser professora. Ele falou que eu era louca, pois professor ganhava muito pouco, e mais outras coisa que não lembro as palavras, mas desmerecendo a profissão. Como eu era pequena deixei-me convencer e disse que não seria mais professora. Fique sem estudar por dois anos após terminar a 4ª série, o ginásio só tinha em São José dos Pinhais e, só tinha três ônibus ao dia, um as 6, 12 e 18 h. Para que eu estudasse teria que levantar as 5 horas da manhã. Minha mães não deixou pois era longe do ponto de ônibus e ela teria que me levar e era ainda escuro, margens da estrada tinham mata, e para ela era um transtorno fazer este cominho todos os dias. Fique sem estudar por dois

anos até que mudamos para a cidade e então fui matriculada no Colégio Estadual [...] que ficava próximo da minha casa. Este tempo que fique sem estudar, não li mais nada, pois não tínhamos livros nem luz elétrica. Quando chegava a noite era com lampião a base de querosene, posteriormente, Aladim. Fique com dificuldade na leitura e pedi para uma vizinha amiga que tomasse a lição. Todas as tardes, nas férias, ela foi em casa e eu ficava lendo em voz alta para ela.

Estudei a 5ª série à tarde e no final do ano de 1976, quando terminaram as aulas, eu comecei a trabalhar. A partir daí só estudei a noite, pois meu pai ganhava pouco e eu precisava trabalhar. Quando terminei o 8º ano minha mãe não foi na missa de colação de grau e falou que eu não ia mais estudar, pois a mulher não precisa de estudo para cozinhar e limpar bunda de criança. Mas o meu pai foi na missa e eu pedi para ele me deixar estudar que quando eu terminasse o 2º grau eu não estudaria mais. Quando fui cursar o 2º grau não podia fazer o magistério, pois o mesmo só tinha de manhã e eu continuava com a ideia de não ser professora, fiz então auxiliar de contabilidade. Quando conclui, levei mais uns dois ou três anos para ingressar na faculdade. Fiz o curso de Ciências Sociais, terminei em 1989.

Fui em janeiro de 1990 para Tocantins, estava grávida e em maio nasceu a minha filha [...]. Fique sem trabalhar, passando dificuldades financeiras, pois o pai da minha filha gastou todo o dinheiro que eu tinha economizado e do trabalho dele, “fomentação industrial”, que ele falava que fazia, para mim era mais enganar as pessoas ... e nunca entrava dinheiro, ele comprava os alimentos para pagar depois e não pagava. Cansei disso, pois aprendi com os meus pais jamais enganar alguém. Decidi vir embora pois estava grávida novamente, não tinha dinheiro para comprar anticoncepcional e os postos de saúde não distribuíam gratuitamente, tentamos na tabelinha, foi assim que engravidei novamente, ele queria que eu abortasse, não aceitei. Tivemos uma discussão quando as pessoas que ele devia começaram a ir em casa cobrar. Chamei-o de desonesto e ele me agrediu batendo a minha cabeça na quina da parede, só não me matou, pois sua filha mais velha do primeiro casamento, estava com a minha filha no colo que chorava muito ouvindo gritaria, ela, minha enteada, começou a gritar para ela parar. Retornei para cá (São José dos Pinhais). Ligue para o meu pai e pedi dinheiro para voltar, ele mandou e vim de ônibus até Ponta Grossa onde meu irmão e um cunhado me aguardavam. (Janeiro de 1991)

Precisava trabalhar, mas estava grávida e nenhuma empresa admite gestante. Foi quando minha irmã mais velha, que trabalhava no Colégio Estadual [...] (nome da minha madrinha e primeira professora), perguntou se eu podia dar aulas, falei que sim de geografia, história e OSPB, ela perguntou ao diretor se a escola estava precisando de professor para uma dessas disciplinas e ele falou que sim, pediu para eu falar com ele que estava em aberto aulas dessas três disciplinas (foi o último ano de OSPB). A escola era rural e o contrato era feito pela prefeitura.

Foi o meu primeiro ano de magistério. Tive que estudar muito, pois a faculdade não nos prepara para a licenciatura, foi um ano difícil, acabei tendo problemas com a gravidez e, perdi o bebê depois de dois internamentos. No segundo semestre comecei a dar aulas num Colégio particular, indicado pelo diretor que dava aulas neste colégio. Fiquei só com aulas de geografia, e OSPB. Fui me apaixonando pela disciplina e optei quando fiz o concurso em 1995 por geografia, assumi o padrão em abril de 1996.

Comecei a fazer curso desde o primeiro ano de magistério até hoje.

Nesse período do governo Requião, fiz um curso de 80 horas, o qual contribuiu muito para eu ter domínio dos conteúdos e metodologia para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Em 1997, fiz a minha primeira pós em Metodologia de Ensino do Primeiro Grau, já estava com saudades de estudar e, sentia a necessidade disso. Não tinha condições de ir até Curitiba e, foi a primeira turma de pós no município, fiquei muito feliz. A minha irmã e as sobrinhas cuidavam da minha filha para eu estudar.

Em 1998, atuei como docente no Curso de Capacitação para professores de geografia -Projeto Correção de Fluxo no governo Jaime Lerner. Apreendi muito com as professoras que elaboraram o material, repassei para os professores da Área Metropolitana Sul.

Em 2009, fiz minha segunda pós em Valores Humanos, com o objetivo de me tornar um ser humano cada vez melhor. Acredito que quanto mais eu souber, melhor eu posso trabalhar e ajudar os meus alunos e as pessoas com as quais eu convivo.

Em 2010 entrei no PDE com o título Globalização e Diversidade: Estudo das Manifestações que Ocorrem no Espaço Geográfico Através de Letras de Músicas do Gênero Hip-Hop, concluindo em 2012.

Hoje me sinto cansada e frustrada, ver a grande maioria dos alunos totalmente desinteressados, não estudam em casa e muitos levam tudo na

brincadeira, pode usar a tecnologia etc., mas eles não se interessam. Muita cobrança do Estado com números e não com o conhecimento.

Tenho esperança que este quadro vai muda, que a educação deste país vai melhorar, os educadores vão ter a alegria de assim serem chamados EDUCADORES.

**ANEXO 7 – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS A PARTIR DO ESTUDO
EXPLORATÓRIO JUNTO À BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E
DISSERTAÇÕES (BDTD) EM 2014**

DISSERTAÇÕES:

Título	Autor(a)	Instituição de Defesa	Ano de Defesa
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE: UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA	VICTOR MANUEL DOS REIS BORGES FORTES	PUCSP	2006
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO RURAL SOBRE A VIOÊNCIA	THAIS VIRGÍNEA BORGES MARCHI	UFSM	2012
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DA VIDA	MARCIO SALLES DA SILVA	UFSM	2008
A JORNADA DO HERÓI: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR	NEUSA TERESINHA BOHNEN	UFG	2011
A REALIDADE DO PROFESSOR SUBSTITUTO NAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUL DO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE SUBSTITUI	DANIELA DA SILVA AIMI	UFSM	2010
ABRINDO O LIVRO DAS SUAS VIDAS: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE QUATRO PROFESSORAS NEGRAS	FERNANDA GABRIELA SOARES DOS SANTOS	UFSM	2010
AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO EM TEATRO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARULHOS	JOSÉ MÁRCIO DA SILVA COSTA	PUCSP	2008
AS MARCAS DA SUBJETIVAÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	APLICADA VIVIANE SILVA BARRETO	UFU	2008
AUTONOMIA VIGIADA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE - MS	AILTON SOUZA DE OLIVEIRA	UCDB	2007
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS	MARIA FERNANDA ROCHA TABACOW BIAZZI	PUC CAMPINAS	2006
CARTOGRAFEMAS FRAGMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS DE UM ARTISTA-	JORGE LEAL EIRÓ DA SILVA	UFPA	2009

PROFESSOR			
CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROCESSO OCORRIDO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL DE 1999 A 2002	MILTON ESMÉRIO	UFRS	2008
CONSTRUÇÃO DE SABERES E SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA CEGA	BIVIANE MORO OLIVEIRA	UFSM	2008
CONTRIBUIÇÕES DE UMA PRÁTICA DOCENTE INTERDISCIPLINAR À MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO	ADRIANA ALVES	PUCSP	2010
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES SÃO BERNARDO DO CAMPO	DÉBORA CASTANHA	Universidade Metodista de São Paulo	2010
DA ATIVIDADE PRESCRITA AO REAL DA ATIVIDADE: ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE EM UMA ESCOLA REGULAR, SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE.	AGNES MARIA GOMES	PUCSP	2008
ENCURTANDO DISTÂNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ELDA ROSA RODRIGUES RIBEIRO DA SILVA	UFRN	2010
ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: POTENCIALIDADES E SILENCIAMENTOS NO CAMPO DO MULTICULTURALISMO	RAQUEL MELLO SALIMENO DE SÁ	UFU	2007
ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO: REDIMENSIONANDO OLHARES	MARIA DA PAZ SIQUEIRA DE OLIVEIRA	UFRN	2010
ESTUDO DOS FATORES QUE INFLUENCIAM PRÁTICAS DIDÁTICOPEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE QUÍMICA	TAMÍRIS DIVINA CLEMENTE URATA	UFU	2012
FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA: UM DESAFIO PEDAGÓGICO?	CRISTIANE DIELO GRANVILLE	PUCRS	2008
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA LICENCIATURA PLENA PARCELADA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	ROSEMEIRE BARRETO DOS SANTOS CARVALHO	UCG	2009
HABILIDADES SOCIAIS MANIFESTAS E AUTO-RECONHECIDAS: UM ESTUDO SOBRE SUBJETIVIDADE DE	MARISSONI DO ROCIO HILGENBERG	UEPG	2006

PROFESSORES			
HISTÓRIAS DE OUTRORA CONTADAS AGORA: FORMAS IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS E SOCIAIS DE UMA PROFESSORA RURAL	DANIELA CEZAS CRUZ	UFSM	2011
HISTÓRIAS DE VIDA DE EDUCADORAS DO MST E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS	VINÍCIUS LUGE OLIVEIRA	UFSM	2010
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS QUE DESENVOLVEM PRÁTICAS DOCENTES MULTICULTURAIS	CRISTIANE FERREIRA FONTENELE	UFSCAR	2008
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES E AS MARCAS DE UM ESTILO: “EDUCAR – UMA TAREFA POSSÍVEL”	THAIS SARMANHO PAULO	UCB	2006
IMAGINÁRIOS E SABERES DOCENTES NA ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO	JOSIANE POZZATTI DAL-FORNO	UFSM	2005
IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR AUTOR PARA SUA PARTICIPAÇÃO NO PORTAL EDUCACIONAL	MONICA BERNARDES DE CASTRO SCHREIBER	PUCPR	2007
LECIONAR: UM ATO DE AMOR OU SOMENTE O EXERCÍCIO DE UMA PROFISSÃO?	KÁTIA MARIA FERNANDES E SILVA SANTOS	UNISANTOS	2008
LINGUAGEM AUTOBIOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: DE FALANTE NATIVA A EDUCADORA	MARIA DEL PILAR TRONCOSO UNWIN	UNITAU	2008
MARCAS DA MEMÓRIA TRADUZIDAS NA IDENTIDADE DOCENTE: RELATOS DE VIDA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	ELISANGELA VIEIRA LINHARES	UNIVALI	2006
MEMÓRIAS DE CIBA: CAMINHOS TRILHADOS, EXPERIÊNCIAS CORPORAIS E A CONSTITUIÇÃO DE UMA PRÁTICA DOCENTE	CAROLINA CHAGAS KONDRATIUK	USP	2012
NAS TRAMAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO: UMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL DE AUTORIA FEMININA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	MARIA DA GRAÇA LEÃO	UNISINOS	2009
O ENTRELAÇAR DE HISTÓRIAS: O CENTRO DE CIÊNCIAS DO RIO GRANDE DO SUL (CECIRS) E A VIDA DE UM PROFESSOR DE CIÊNCIAS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	MARIVANE MENUNCIN VIÊRA	PUCRS	2011
O HABITUS PROFESSORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO ESTADUAL DE PALMAS GOIÂNIA	MARIA MARGARETE POZZOBON	UCG	2008

O INÍCIO DA DOCÊNCIA: VIVÊNCIAS, SABERES E CONFLITOS DE PROFESSORES DE QUÍMICA	GRAZIELE BORGES DE OLIVEIRA PENA	UFU	2010
O OLHAR DE HÓRUS: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR DO ENSINO NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA CIÊNCIA	DIAMANTINO FERNANDES TRINDADE	PUCSP	2007
O PERCURSO DA RESSIGNIFICAÇÃO DE SI. DO ESPORTE À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA	SÁVIO JORDAN AZEVEDO DE LUNA	UFRN	2008
O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: VOZES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	TEREZINHA GOMES DA SILVA	UFPI	2007
O PROFESSOR COORDENADOR: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE	MARCEL FERNANDO INÁCIO CARDOZO	PUCSP	2006
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE	DÉBORA MARIA DE PAULA LINO	PUCSP	2006
O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE	KATIA ELIZA FERREIRA PEDRO	PUCSP	2008
O QUE DUAS PROFESSORAS QUE ATUARAM NO ENSINO RURAL TÊM PARA NOS CONTAR? LEMBRANÇAS DE VIDA, HISTÓRIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	GRAZIELA FRANCESCHET FARIAS	UFSM	2010
OS SABERES DE UMA PROFESSORA E SUA ATUAÇÃO NA CLASSE HOSPITALAR: ESTUDO DE CASO NO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE SANTA MARIA	MICHELE QUINHONES PEREIRA	UFSM	2006
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NUMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR	MARIA MAGÁLIA GIACOMINI BENINI	UFSM	2006
PRÁTICAS INTERFORMATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS	EDNEIDE DA CONCEIÇÃO BEZERRA	UFRN	2005
PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DO MEIO RURAL	CINTHIA CARDONA DE ÁVILA	UFSM	2012
PROCESSOS FORMATIVOS E CICLO DE VIDA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	ELINARA LESLEI FELLER	UDSM	2008
PROFESSOR, UMA PROFISSÃO PROFESSADA: O HOMEM NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO (1975-	SUZANA MARY DE ANDRADE NUNES	UFS	2008

2005)			
RECONHECIMENTO: MOVIMENTOS E SENTIDOS DE UMA TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR	ANA MARIA DOS REIS TAINO	PUCSP	2008
RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	AMBRÓSIO BENTO GOICOCHEA ANDRADE	PUCRS	2007
REPRESENTAÇÕES E SABERES DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA - RS	VERA LÚCIA MACHADO DA SILVA	UFSM	2008
SEMEAR-SE (EM) UM CAMPO DE DILEMAS: UMA AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRINCIPIANTE NA ZONA RURAL DE IVOTI/RS	RODRIGO ALBERTO LOPES	UNISINOS	2012
SENSIBILIDADES E PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM INHUMAS: 1996 - 2006	EBER DORNELAS DA COSTA SOUZA	UCG	2010
TECENDO OS FIOS DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA NO PROCESSO CRIATIVO DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS DA CASA DE CULTURA	VANESSA FREITAG	UFSM	2008
TESSITURAS POÉTICAS DA CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA DO EDUCADOR INFANTIL	SIOMARA PRISCILLA ANJOS DE DEUS BARBOSA	UFRN	2011
TRAJETÓRIAS DE DUAS PROFESSORAS: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES	SHARLENE MARINS COSTA	UFSM	2008
TRÊS AUTO-IMAGENS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA: APROXIMAÇÕES DA CONDIÇÃO DOCENTE	BETTINA POGLIA LEAL	UFSM	2007
UM ESTUDO DE CASO COM MULHERES PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	LISANDRA OLIVEIRA E SILVA	UFRS	2007
VIDAS DE PROFESSORAS: UM CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE PERCURSOS DE VIDA E AÇÃO PEDAGÓGICA	ROSANE ALELUIA SANTOS DE SOUSA	Escola Superior de Teologia São Leopoldo	2011

TESES:

Título	Autor(a)	Instituição de Defesa	Ano de Defesa
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA: ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA EM BELEM DO PARÁ	MARIA DO SOCORRO CASTRO HAGE	PUCSP	2010
A FORMAÇÃO DOCENTE E AS CRENÇAS DE PROFESSORES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA: UMA RUPTURA POSSÍVEL?	ANCILLA DALL'ONDER ZAT SÃO LEOPOLDO	UNISINOS	2012
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS E ENSINO DE BIOLOGIA NO BRASIL: FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES	IARA MARIA MORA LONGHINI	UFU	2011
O PROLONGAMENTO DA JORNADA DE TRABALHO E A DUPLA SUBORDINAÇÃO CONTEMPORÂNEA ESTUDO JUNTO AOS TRABALHADORES DA INICIATIVA PRIVADA EM EDUCAÇÃO DA CIDADE DE PELOTAS	JAIRO DIAS NOGUEIRA	PUCRS	2007
PERCURSO DE VIDA E (TRANS)FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ENSINANTE: UM OUTRO OLHAR PARA A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	PATRÍCIA PINTO WOLFFENBÜTTEL	PUCRS	2006
SER E FAZER-SE PROFESSORA NO PIAUÍ NO SÉCULO XX: A HISTÓRIA DE VIDA DE NEVINHA SANTOS	JANE BEZERRA DE SOUSA	UFU	2009
UM RETRATO DE APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PROCESSO DE INOVAÇÃO CURRICULAR	CRISTINA DALVA VAN BERGHEM MOTTA	USP	2011

ANEXO 8 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

FOLHA DE DESPACHO



Protocolo 12.023.804-3.

Ao NRE da Área Metropolitana Sul.

Assunto: Autorização para realizar pesquisa científica no Colégio Estadual São Cristóvão, no município de São José dos Pinhais.

A Professora Natascha Sokolovicz, servidora QPM, lotada no Colégio Estadual São Cristóvão, em São José dos Pinhais, encaminhou requerimento, a esta Pasta, solicitando autorização para realizar Pesquisa Científica no Colégio Estadual São Cristóvão.

Acostou no protocolado:

-Requerimento;

-Carta de Apresentação da UFPR assinada pela orientadora;

-Projeto: "Os significados de ser professor e a constituição da profissão docente diante dos novos processos culturais presentes na escola contemporânea";

-Contra cheque;

-Proposta de Formação para Professores e;

-Termo de Compromisso.

A DPPE/CGE emitiu parecer favorável à realização da pesquisa.

Esta Superintendência, no uso de suas atribuições que lhe confere o Decreto nº 1396/2007, não apresenta óbice para autorização da realização da presente Pesquisa Científica apresentada.

Ainda, entende que a articulação entre a teoria e a prática é vinculada e fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

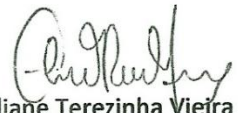
Solicita à servidora que após conclusão acoste ao presente protocolado o resultado da pesquisa, para conhecimento desta Pasta.

Sugere ao NRE que acompanhe a presente pesquisa no que se fizer necessário.

Esta Superintendência encaminha o presente protocolado ao NRE da Área Metropolitana Sul para ciência da interessada.

Após, aguarde a conclusão da pesquisa e retorne para conhecimento.


Curitiba, 04 de setembro de 2013.


Eliané Terezinha Vieira Rocha
Superintendente da Educação

N.R.E. Área Metropolitana Sul

Encaminha-se à Dec. 8/c. para
ciência da interessada, após,
retorne...
Curitiba, 17 de 09 de 2013.

.....
FUNCIONÁRIO
Natasha Zanicoski
NREAMSUL
Rg nº 003396859-0
CPF 455940749-53


NATASCHA SOKOLOVICZ